

ÅBO AKADEMI

**Språk- och kulturmedvetenhet i en finlandssvensk skola i
Österbotten**

– Observation och analys av språk- och kulturmedvetenhet

Alexander Lundberg

Magistersavhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

Handledare: Mikaela Björklund

Abstrakt

Författare	Årtal
Alexander Lundberg	2020
Arbetstitel	
Språk- och kulturmedvetenhet i en finlandssvensk skola i Österbotten – Observation och analys av språk- och kulturmedvetenhet.	
Sidantal	
71	
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
Diversity in Education	
Referat	
<p>Dagens samhälle berikas ständigt av nya kulturer och språk. Skolan har en central roll och ett ansvar att inkludera, undervisa och förbereda alla elever att bli en fungerande och progressiv del av samhället. Avhandlingen har skrivits i samband med projektet <i>Diversity in Education</i> (Hädanefter DivEd, 2020) vars huvudsakliga uppgift är att uppnå och främja en kulturellt och språkligt medveten verksamhetskultur bland lärare i skolmiljön och i lärarutbildningen (DivEd, 2020).</p> <p>Syftet med min avhandling är att undersöka hur elevers olika kulturella och språkliga bakgrund stöds i klassrummet under lektioner i olika ämnen och på vilka andra sätt språk- och kulturmedvetenhet synliggörs i en finlandssvensk skola i Österbotten.</p> <p>Mina forskningsfrågor är följande:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hur stöder lärare elevers språk- och kulturmedvetenhet i undervisningen i en finlandssvensk skola i Österbotten?• Hur synliggörs språk- och kulturmedvetenhet i skolan?• Vilka möjliga utvecklingsområden inom interkulturell pedagogik finns det i undervisningen? <p>Forskningen som utfördes var en kvalitativ fallstudie där data samlades in genom strukturerad observation. För att underlätta observationsprocessen användes ett observationsschema. Observationsschemat som användes i min forskning och</p>	

datainsamling utarbetades på basis av projektet *Diversity in Education*. Schemat omfattar sju principer som kännetecknar språk- och kulturmedvetenhet i undervisningen. Av dessa sju principer valde jag fem som var relevanta för min forskning. Dessa fem var *identitet och kulturell kompetens, mångsidiga undervisnings- och handlingsstrategier, differentierad bedömning, flerspråkighet och språkliga krav* (DivEd, 2020).

Tolv stycken 45 minuters lektioner observerades under en vecka i årskurserna ett till sex. Två lektioner observerades i varje årskurs för att få en mer autentisk bild av klassverksamheten. Lektionerna som observerades var i ämnena modersmål, matematik, historia, finska, omgivningslära, gymnastik, musik och bildkonst.

Utöver observationsschemat fördes även fältanteckningar kontinuerligt under tiden som spenderades i skolmiljön. Syftet med fältanteckningarna var att observera hur språk- och kulturmedvetenhet synliggörs i skolan i andra situationer än de som förekommer i klassrummet och i undervisningen.

Trots den homogena språkmiljön i skolan fanns det ett stort intresse för olika språk och kulturer bland såväl elever som personal. Som en följd av detta intresse kan det konstateras att det förekom mångkulturella och flerspråkiga moment under tiden som forskningen utfördes både i undervisningsstoffet och i klassrummet överlag men också under rasterna bland eleverna och personalen. Dessa förekomster var dock väldigt få i antal och gav inte intryck av långsiktighet eller systematik.

Om det inte finns en tydlig och konkret förekomst av kulturell och språklig mångfald i skolan är det betydligt mer utmanande för lärare att jobba med det. Det kräver att lärare fortbildas i kunskap om olika kulturer och språk för att kunna undervisa eleverna med aktuell och korrekt information.

Sökord

språkmedvetenhet, kulturmedvetenhet, interkulturalitet, interkulturell pedagogik, interkulturell kompetens, interkulturell miljö, interkulturella möten.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och forskningsfrågor	7
1.3 Avhandlingens struktur	8
2 Språk- och kulturmedvetenhet i skolan.....	9
2.1 Skolans språkliga landskap	10
2.1.1 Språkmedvetenhet.....	10
2.1.2 Kulturmedvetenhet.....	13
2.2 Vad är interkulturalitet?	16
2.3 Vad är interkulturell pedagogik?	18
3 Projektet Diversity in Education	24
4 Metod	27
4.1 Syfte och forskningsfrågor.....	27
4.2 Val av ansats och metod	27
4.3 Genomförande.....	30
4.4 Bearbetning och analys av material.....	31
4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter	33
5 Resultat	36
5.1 Hur stöder lärare elevers språk- och kulturmedvetenhet i en finlandssvensk skola i Österbotten?	36
5.2 Hur synliggörs språk- och kulturmedvetenhet i skolan?	46
5.3 Vilka möjliga utvecklingsområden inom interkulturell pedagogik finns det i undervisningen?	51
6 Diskussion	56
6.1 Resultatdiskussion	56
6.2 Metoddiskussion.....	59
6.3 Förslag till fortsatt forskning.....	61
Litteraturförteckning.....	62

Bilagor

Bilaga 1: Observationsschema (DivEd)

Bilaga 2: Observationsschema (Listiac)

Tabeller

Tabell 1.....	37
Tabell 2.....	38
Tabell 3.....	39
Tabell 4.....	40
Tabell 5.....	41
Tabell 6.....	42
Tabell 7.....	43
Tabell 8.....	44
Tabell 9.....	45

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Det är ingen nyhet att samhället vi lever i är mångkulturellt. Det som däremot är relativt nytt är hur utbildningssektorn har börjat fundera på sitt ansvar gällande förberedelsen av elever för att leva i ett mångkulturellt samhälle. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* i Finland (hädanefter Glgu 2014) lyfts kulturell mångfald i skolan fram som en rikedom som bör stödjas. Lärare uppmanas att sporra sina elever till att vara delaktiga i sina egna kulturella och sociala gemenskaper samt intressera sig för andras. På så sätt hoppas skolan på att lära ut respekt och förståelse för olika livssituationer, kulturer, språk och bakgrund hos elever för att främja genuin kommunikation och gemenskap som kan leda till positiva förändringar. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15.)

Redan år 1974 under en UNESCO-generalkonferens i Paris användes *interkulturalitet* som begrepp för första gången i samband med en rekommendation för främjande av internationell förståelse, fred och samarbete.

”Målsättningen för denna deklaration var att främja konfliktfri samexistens mellan olika etniska grupper i samhället genom bland annat utveckling av positiva attityder och värderingar hos elever och studenter” (Lahdenperä, 2018, s. 2).

I rekommendationen ingick att medlemsstaterna skulle främja studier om en mångfald av kulturer på olika sätt i undervisningen för att ge elever en förståelse och respekt för kulturella skillnader. Det påpekades även att fokus på internationell och interkulturell medvetenhet bör finnas och vara genomgående i alla stadier och former av elevers utbildning. (Lahdenperä, 2018, s. 1.) Ett decennium senare i samband med Europarådets rekommendation om *Training of Teachers in Education for Intercultural Understanding* (1984) lyftes interkulturell undervisning fram som en eventuell lösning på problematiken kring migration mer specifikt rasism, diskriminering, fördomar på basen av etnicitet och invandrarelevernas sämre skolprestationer. (Lahdenperä, 2018, s. 1.)

Jag har vuxit upp i flera olika länder runt om i världen på grund av min fars yrke som diplomat och som en följd av detta har jag berörts av en mångfald av olika kulturer, skolsystem, etiska värderingar och relationer. Eftersom min bakgrund är präglad av kulturella olikheter var det ett självklart val för mig att skriva min avhandling om språk- och kulturmedvetenhet.

Mina upplevelser av olika skolsystem har gett mig en inblick i hur jag föreställer mig att det kan kännas att vara avvikande från den kulturella normen i skolsammanhang. Min tidigare erfarenhet av kulturell mångfald är i stort sett från ett elevperspektiv, därför strävar jag efter att koppla den till forskning för att få en tydligare bild av hur språk- och kulturmedvetenhet förekommer i skolorna i Finland ur ett lärarperspektiv. Jag hoppas att jag kan tillämpa min tidigare erfarenhet i min avhandling och i mitt framtida yrke. Jag är speciellt intresserad av att undersöka vilka möjligheter för utveckling inom språk- och kulturmedvetenhet det finns och i vilken utsträckning det redan förekommer i årskurserna 1 – 6 i Finland.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min avhandling är att undersöka hur elevers olika kulturella och språkliga bakgrund stöds i klassrummet under lektioner i olika ämnen och på vilka andra sätt språk- och kulturmedvetenhet synliggörs i skolan. Jag skriver min avhandling i samband med projektet *Diversity in Education* vars huvudsakliga uppgift är att uppnå och främja en kulturellt och språkligt medveten verksamhetskultur bland lärare på fältet och i lärarutbildningen. Mina forskningsfrågor är följande:

- Hur stöder lärare elevers språk- och kulturmedvetenhet undervisningen i en finlandssvensk skola i Österbotten?
- Hur synliggörs språk- och kulturmedvetenhet i skolan?
- Vilka möjliga utvecklingsområden inom interkulturell pedagogik finns det i undervisningen?

Det mest centrala temat i min avhandling är interkulturell pedagogik som handlar om de olika områden och handlingssätt som skolan har för att vara mer inkluderande av

elever med en annorlunda kulturell bakgrund. Där via kommer en del andra begrepp som är relevanta för avhandlingen såsom *interkulturell kompetens* vilket handlar om att samla kunskap om olika kulturer och förmågan att medla möten mellan olika kulturer och *interkulturell miljö* som bland annat handlar om att anpassa skolmiljön för att göra den mer trygg och identitetsbejakande för personer med avvikande kulturell bakgrund (Lorentz, 2013). I kapitlet om interkulturell pedagogik kommer jag att beskriva dessa begrepp närmare. Andra viktiga begrepp som förekommer i avhandlingen är *kulturmedvetenhet* och *språkmedvetenhet*. Kulturmedvetenhet handlar bland annat om huruvida kommunikation och språkanvändning påverkas av kultur. Språkmedvetenhet handlar bland annat om att lära sig om olika attityder mot språk och språkgrupper samt varför språk har en central roll för lärande, kommunikation och samarbete.

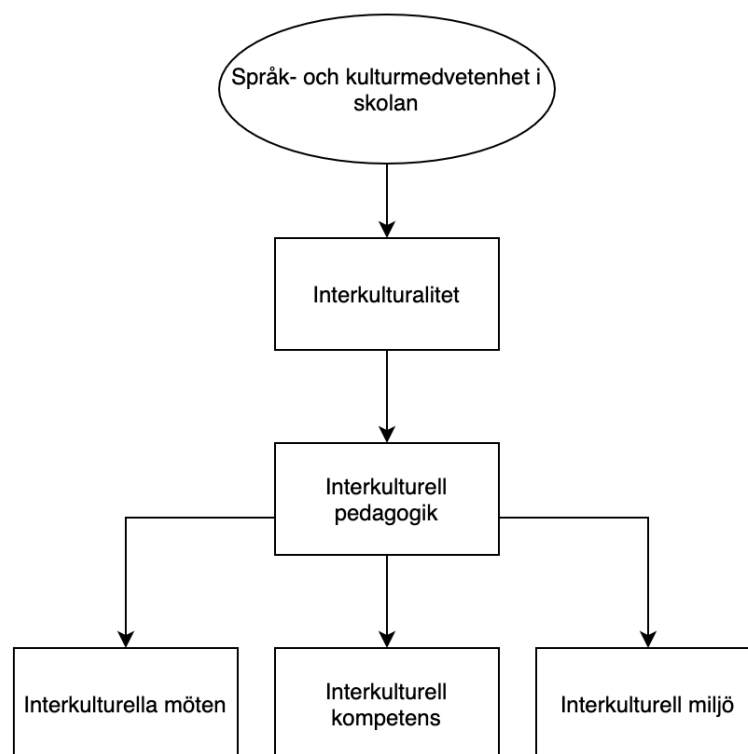
1.3 Avhandlingens struktur

I introduktionen beskriver jag syftet av avhandlingen, mina forskningsfrågor och de mest centrala begreppen. Teoridelen är indelad i två kapitel. Det första fokuserar på de aspekter som krävs för att kunna analysera mina forskningsfrågor. Jag definierar och diskuterar begreppen *språkmedvetenhet*, *kulturmedvetenhet*, *interkulturalitet*, *interkulturell pedagogik*, *interkulturell kompetens*, *interkulturell miljö* och *interkulturella möten*. I teoridelens andra kapitel beskriver jag projektet *Diversity in Education* eftersom det fungerar som en inledning till metodkapitlet. I metodkapitlet beskriver jag syftet och forskningsfrågorna, val av metod, hur forskningen genomfördes, hur materialet bearbetades samt arbetets validitet, reliabilitet och etik. I resultatkapitlet presenterar jag mina resultat genom att svara på mina forskningsfrågor och diskussionskapitlet innefattar en diskussion kring resultaten kopplat till avhandlingens teoretiska referensram samt förslag på fortsatt forskning inom området.

2 Språk- och kulturmedvetenhet i skolan

I detta kapitel diskuteras begreppen interkulturalitet och interkulturell pedagogik utförligt. Mer specifikt presenteras tre aspekter av interkulturell pedagogik; interkulturell kompetens, interkulturella möten och interkulturell miljö. Det diskuteras även vad interkulturell pedagogik innebär ur skolperspektiv och hur det hör ihop med språk- och kulturmedvetenhet.

Syftet med figuren nedan är att visualisera hur språk- och kulturmedvetenhet i skolan relaterar till interkulturalitet, interkulturell pedagogik och de aspekter av interkulturell pedagogik som lyfts fram i avhandlingen, det vill säga interkulturell kompetens och interkulturell miljö. Relationen är att språk- och kulturmedvetenhet är viktiga aspekter av undervisningen i den moderna skolan och interkulturell pedagogik är ett sätt att arbeta med språk- och kulturmedvetenhet. Interkulturell kompetens, interkulturella möten och interkulturell miljö är tre viktiga aspekter av interkulturell pedagogik och är väsentliga i relation till mina forskningsfrågor.



Figur 1. Schematisk överblick av språk- och kulturmedvetenhet i skolan.

2.1 Skolans språkliga landskap

Enligt Herberts (2017) kan ett språkligt landskap definieras som det språk som syns i ett samhälle, en kommun eller i mindre sociala arenor såsom en skola eller arbetsplats. Det språkliga landskapet syns bland annat på reklamer, gatuskyltar och i butiker av olika slag. Ett språkligt landskap är beroende av många olika faktorer och påverkas bland annat av kultur- och språkklimatet i ett samhälle. Det kan finnas många olika språkliga landskap i ett samhälle utöver de som existerar inom de officiella och lokala språken, till exempel de språk som talas i familjer som har flyttat till Finland från olika länder. (Herberts, 2017.) Språkvariationer såsom dialekter räknas också som en del av språkliga landskap (Ivars, 2018).

Skolan har sitt eget språkliga landskap, även kallat *skollandskap*, som är uppbyggt av bland annat undervisningsmaterialet, bild, ljud, text och föremål av olika slag såsom elevarbeten, lunchmenyer och skyltar (Szabó, 2018). Eftersom skolans uppgift är bland annat att förbereda elever för att leva i samhället så bör skollandskapet spegla det aktuella samhällsklimatet på samma sätt som de andra språkliga och kulturella landskap som existerar i samhället (Brown, 2012).

I Glgu 2014 nämns kulturell och kommunikativ kompetens som en av de sju kompetensområden som den aktuella läroplanen fokuserar på. Det påpekas att världen vi lever i kännetecknas av språklig och kulturell mångfald och att skolan har som uppgift att förbereda elever för att de ska kunna fungera i ett sådant samhälle. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

2.1.1 Språkmedvetenhet

Denna text presenterar olika aspekter av språkmedvetenhet i skolan och sambandet mellan språk och kommunikation gällande möten mellan personer av olika kultur- och språkbakgrund. Texten lyfter fram olika former av verbal och icke verbal kommunikation.

Stier och Sandström Kjellin (2009) hävdar att möten mellan personer av olika kulturell bakgrund i första hand handlar om kommunikation. Ordet *kommunikation*

kommer från latinets “communicare” vilket betyder “att göra gemensam” (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 35). Genom kommunikation av olika slag, verbala och icke-verbala uttryckssätt, uppnår människan sina mål, fattar beslut, utövar makt, får vardagen att fungera, reflekterar över tillvaron, stärker relationer till andra människor och bryter ner barriärer.

I skolan kan det lätt uppstå missförstånd och problem kring kommunikation, i synnerhet om eleverna har en nedsatt språklig medvetenhet. Stier och Sandström Kjellin (2009) presenterar ett fall där en flicka från ett asiatiskt land inte deltog i den språkliga gemenskapen under lektionstid på grund av att i hennes hemland hade läraren tillåtelse att slå elever om de talade för mycket eller störde arbetsron. Om läraren inte fick veta detta genom att prata med eleven skulle det lätt kunna uppstå missförstånd angående denna elevs motivation. (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 37.) Genom detta exempel kan vi se hur viktigt det är att lära sig språket som talas i skolan för att kunna kommunicera med läraren, klasskamraterna och inte missa väsentliga delar av undervisningen. (Basaran, 2016, s.19.)

Trots att det är möjligt att kommunicera genom gester, miner och andra icke-verbala sätt så kommer en diskussion om kulturmöten att handla om språk och relationen mellan språk och kultur (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 37). Som i exemplet ovan angående eleven som inte talade under lektionerna kan liknande missförstånd uppstå i det talade språket. I synnerhet kan detta ske när det gäller ett nytt språk eller ett språk som inte är ens modersmål. Andra språkliga variationer inom samma språk som dialekter kan orsaka missförstånd och möjliga konflikter. Alla dessa aspekter understryker varför det är viktigt att utveckla en god språkmedvetenhet. (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 38.)

Kaikkonen (2014) håller med om att kommunikationen är central i språkmedvetenhet och språkinlärning och varnar för att använda material i skolan som inte lär ut en autentisk bild av språket. Kaikkonen (2014) menar att skolböckerna och uppgifterna tenderar att överfokusera på grammatik vilket inte nödvändigtvis innefattar språkets aktuella och moderna karaktär. (Kaikkonen, 2014, s. 62 - 63.)

Stier och Sandström Kjellin (2009) påpekar också att det kan finnas underliggande meningar i det talade språket. De ord och formuleringar som vi använder är belastade med konnotationer, det vill säga känslomässiga laddningar och bibetydelser (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 39). Exempel på sådana typer av språksituationer kan vara sarkasm eller annat passivt aggressivt beteende. Föreställ dig att du och din partner har grälat om något men ni befinner er i en situation där ni inte kan reda ut konflikten såsom i ett större sällskap vänner. Troligtvis låtsas ni att allting är okej så att era vänner inte ska behöva ta del av er konflikt. Vi kan alltså mena något helt annat än det som vi säger, ibland kan vi även mena saker och ting som vi inte säger. Stier och Sandström Kjellin menar att tystnad kan ha mer betydelse än det talade språket och ger ett exempel på detta genom att nämna barnuppfostran som ett område där sådana typer av situationer kan uppstå. (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 39.)

I Glgu 2014 beskrivs en språkmedveten skola som en miljö där varje vuxen fungerar både som en allmän språklig modell och en språklärare i det ämne som undervisas för eleverna. Det påpekas även att det ska vara naturligt att använda fler språk i skolan och att detta ska värdesättas. Genom en språkmedveten gemenskap ska eleverna lära sig om olika attityder mot språk och språkgrupper samt varför språk har en central roll för lärande, kommunikation och samarbete i skolan. Språkmedvetenhet innefattar också att eleverna lär sig skillnaderna mellan vardagsspråk och skolspråk. I skolan har varje ämne ett annorlunda språk, till exempel i kemi används olika begrepp som inte används under modersmålslektioner och vice versa. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28.)

Alisaari menar att flerspråkighet nuförtiden är vanligare än enspråkighet bland människor och att det finns många sätt att stöda utvecklingen av flerspråkighet. Alisaari skriver att det finns mycket missinformation om flerspråkighet bland annat att i flerspråkiga (där svenska eller finska inte är ett modersmål) familjer måste det lokala språket (svenska eller finska) talas med barnen för att deras kunskaper ska utvecklas. (Alisaari, u.å..) Barn som har kunskaper i andra språk har egentligen väldigt stor nytta av dessa kunskaper när det handlar om att lära sig nya språk (Cummins, 2000).

Slotte-Lüttge och Forsman (2013) varnar för något som de kallar en “nedåtgående spiral” ifall en medvetenhet om språkets roll för lärande och kännedom om språkinriktad undervisning saknas. Den nedåtgående spiralen som de talar om innebär att läraren sänker de språkliga kraven på eleverna då olika språkliga problem uppstår. Problemet med detta är att de sänkta kraven kan resultera i att läraren själv börjar använda ett förenklat språk och undviker sin roll att vara en språklig förebild för eleverna. Genom att förenkla och förkorta de texter eleverna läser förväntas inte eleverna formulera sig i längre muntliga och skriftliga resonemang. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 22.)

2.1.2 Kulturmedvetenhet

Denna text beskriver olika aspekter av kulturmedvetenhet i skolan och definierar begreppet *kultur* på en djupare nivå.

Kulturmedvetenhet beskrivs av Tomalin och Stempleski (2013) som en medvetenhet och förståelse om huruvida kommunikation och språkanvändning påverkas av kultur. Där via fås även en förståelse för hur människor med andra kulturella bakgrunder är påverkade av sin kultur gällande språkanvändning och kommunikation. Att vara kulturmedveten innefattar också förmågan att förklara och veta varför ens kulturella bakgrund gör att man kommunicerar och använder språk på ett visst sätt. (Tomalin & Stempleski, 2013.)

Risanger (2005) skriver att förhållandet mellan språk och kultur ofta ses på två sätt. Det första är att språk och kultur är oskiljbara fenomen och det andra är att språk och kultur är skilda fenomen där språk är ett verktyg för kommunikation som kan användas för att diskutera vad som helst var som helst i världen (Risanger, 2005). Risanger menar att ingendera av dessa förhållningssätt duger och att i dagens globaliserade samhälle är begreppet *languaculture* mer beskrivande av förhållandet mellan språk och kultur (Risanger, 2005). *Languaculture* syftar på ett förhållningssätt mellan språk och kultur där båda fenomen är oskiljbara och beroende av varandra. Det

går inte att förstå ett språk utan att också förstå de kulturella implikationerna av språket (Risanger, 2005).

De föreställningar och normer som vi inom ett samhälle eller kultur har om vad som är rätt och fel inom olika sociokulturella sammanhang är unika och är ofta oskrivna. Pearce (1994) tilldelar människor med en gemensam kultur en förmåga eller tendens att ta saker och ting för givet och se saker och ting som normala. Ekman (2003) menar att människor och normer har en speciell relation där normerna påverkar hur vi agerar samtidigt som sättet som vi agerar påverkar vår föreställning av normer. Människor anser ofta att deras beteende och sättet som de uttrycker sig på är normen såsom den framställts av omgivningen (Hanssen, 1998, s. 22).

Stier (2009) fokuserar på fyra olika typer av kulturbeskrivningar som enligt honom är centrala för att börja förstå vad som menas med begreppet *kultur*. Stier påpekar att det idag inom samhällsvetenskaperna finns hundratals olika definitioner på vad som menas med kultur och dessa definitioner beror på perspektivet ifrån vilket man närmar sig begreppet (Stier, 2009, s. 26 – 27). Till exempel Beckman och Forsling (2009) beskriver att kultur växer fram som ett resultat av en samling individers förmåga att överleva tillsammans. Det är viktigt att dessa individer bland annat har en liknande syn på ledarskap, familj och etiska regler (Beckman & Forsling, 2009, s. 15).

Stier (2009) kallar dessa fyra kulturbeskrivningar för beteendemässiga, funktionalistiska, kognitivistiska och symbolistiska. *Beteendemässiga kulturbeskrivningar* syftar på en individs handlingssätt, det vill säga observerbara mönster i kommunikation och beteende. Genom att observera hur personer med en viss kulturell bakgrund kommunicerar med personer av samma kulturella bakgrund genom till exempel hälsningar, ansiktsuttryck eller hur nära varandra de står när de kommunicerar kan vi observera kännetecknen för kulturen. Stier påpekar att när det gäller beteendemässiga beskrivningar av kultur är “hur-frågan” den centrala. (Stier, 2009, s. 27.) Funktionalistiska kulturbeskrivningar har också med yttre, observerbara handlingssätt att göra men här förvandlas “hur-frågan” till “varför-frågan”. Syftet med funktionalistiska beskrivningar är att reda på varför människor med en viss kulturell

bakgrund betar sig och handlar som de gör genom att studera kulturens värden, lagar och regler (Stier, 2009, s. 27).

Kognitivistiska kulturbeskrivningar å andra sidan handlar om icke-synliga aspekter av kultur. Här eftersträvas en förståelse av vad som kännetecknar den inre världen och de tankemässiga processer som försiggår hos individer med en viss kulturell bakgrund. Stier (2009) menar att det handlar om att samla kulturell kunskap och att detta kan göras genom att analysera och tolka bilder, texter, filmer eller olika människors beteenden (Stier, 2009, s. 28). Till sist handlar de symbolistiska kulturbeskrivningarna enligt Stier (2009) om att kulturer formas med hjälp av symboler, meningar och innebörder. Dessa symboler kan vara materiella och immateriella som förhållandet mellan kläder och smycken och vad det innebär att ha god smak eller moderiktighet (Stier, 2009, s. 28). Symbolistiska kulturbeskrivningar formas av ett socialt samspel.

Stier avslutar stycket genom att presentera en gemensam nämnare i diskussionen kring kulturforskning. Det vill säga, kultur formas och omformas genom människornas sociala samspel. "...kulturen, liksom människan är inte statisk utan stadd i ständig förändring." (Stier, 2009, s. 29).

I Glgu 2014 nämns det i ett kapitel som heter *Kulturell mångfald är en rikedom* att eleverna ska lära känna sin livsmiljö och sitt kulturarv samt sina egna sociala, kulturella, religiösa, åskådningsmässiga och språkliga bakgrunder och uppskatta dem. För att uppnå en sådan kulturmedvetenhet som eftersträvas ska utbildningen och undervisningen hjälpa eleverna med att identifiera och uppskatta kulturella fenomen i omgivningen. Att konstruera en egen kulturell identitet och att utveckla ett positivt förhållningssätt till omgivningen är några av målen. Eleverna ska även uppmanas att reflektera över betydelsen av sin egen bakgrund och sin roll i generationskedjan. Målet är att eleverna ska lära sig att uppskatta och se kulturell och språklig mångfald och olika åskådningar som en positiv sak och en resurs för sin fortsatta utveckling. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 21.)

2.2 Vad är interkulturalitet?

Lahdenperä (2004) är professor i pedagogik med inriktning mot interkulturell pedagogik och hon menar att det kan vara nödvändigt att dela upp begreppet *interkulturalitet* för att förstå vad det betyder. *Inter* är en förkortning av *interaktion*, och i det här fallet *medmänsklig interaktion* så betyder begreppet betyder 'interaktion mellan människor från olika kulturer.' Begreppet *kultur* innebär ett meningssystem som ger ordning och inriktning i en människas liv. (Lahdenperä, 2004, s. 21.) Nejadmehr (2008) hävdar att mening skapas genom parternas samspel med varandra och således är medskapare och delaktiga i en process som ger mening och innebörd till dessa interaktioner mellan människor från olika kulturer.

Begreppet *interkulturalitet* kan även förknippas med andra sammanhang än skolvärlden. Lundberg (1991) har arbetat med internationella affärer och har forskat om kommunikationsteorier och har stött på interkulturalitet i båda arenorna. Lundberg hävdar att begreppet har använts mycket i USA inom kommunikationsteori och tvärkulturell psykologi. Lundberg delar Lahdenperäs åsikt att interkulturalitet innebär en interaktionsprocess där personer med olika kulturella bakgrunder har ömsesidig kontakt. (Lundberg, 1991.)

Det är värt att nämna att det finns en betydelsefull skillnad mellan begreppen *mångkulturell* och *interkulturell*. En skola, ett samhälle eller en arbetsplats kan vara mångkulturell och begreppet beskriver en situation där det förekommer en mångfald av kulturer. *Mångkulturell* behöver inte nödvändigtvis betyda att det sker en kommunikation eller växelverkan mellan olika kulturer. *Interkulturalitet* å andra sidan syftar uttryckligen på denna växelverkan. (Lorentz, 2009, s. 118.) I utbildningssammanhang betyder *interkulturalitet* bland annat en process, en ömsesidig förståelse och ett gränsöverskridande som påverkas av pedagogernas handlande och lärande. Det handlar om att berika varandra kulturellt genom samverkan och interaktion. Lorentz (2009) påpekar att *interkulturalitet* sträcker sig längre än enbart språklig kompetens eftersom det är genom social interaktion och interkulturell kommunikation som kan vi skapa en ny känsla av språk- och kulturinkluderande samhörighet. På det här sättet kan vi komma förbi ett "vi mot de

andra"-tankesätt och skapa en egen "vi-känsla" i klassrummet, ett "vi-språk". (Lorentz, 2009, s. 118.)

Lorentz (2009) ger ett exempel på interkulturalitet i vardagen genom en språklig analys. Lorentz menar att i sociologiska undersökningar och andra scenarion används ett språk när det gäller kulturell mångfald som inte är önskvärt och motverkar det som interkulturellt arbete försöker åstadkomma. Exemplet på detta språk som Lorentz använder är följande: "Den här undersökningen handlar om elever i en mångkulturell skola i ett segregerat bostadsområde." (Lorentz, 2009, s. 119). Lorentz hävdar att användningen av ord som *segregerat* inte tyder på interkulturalitet. En sådan språkanvändning skapar mer distans mellan kulturer och motverkar den sociala verklighet som arbete med interkulturalitet strävar efter att skapa, en verklighet där människor från olika kulturella bakgrunder kan mötas och kommunicera på egna villkor. (Lorentz, 2009, s. 120.) Det är viktigt att reflektera över språkanvändning eftersom orden vi använder uttrycker fakta, idéer eller händelser som baserar sig på en gemensam kunskap om världen. Utöver detta så speglar orden våra åsikter och attityder (Kramsch, 1998).

Härnäst kommer jag att beskriva vad Lorentz (2009) menar med *interkulturella möten* som enligt honom är en av de viktigaste aspekterna av interkulturalitet. Benämningen "de andra" används ofta för att beskriva personer med olika etniska, sociala och kulturella bakgrunder. Lorentz (2009) menar att det är väsentligt att komma ifrån denna "vi och de andra"-mentalitet eftersom den har en kategoriserande effekt och tillåter oss inte att se människor på en djupare nivå än deras etniska eller kulturella skillnader. Att komma ifrån ett sådant tankesätt är minst sagt utmanande. Said (2000) hävdar att människor alltid har tenderat att regionalisera och kategorisera världen. Det är klart att människor skiljer sig från varandra på olika sociokulturella sätt men poängen är att vissa av dessa upplevda skillnader är inbillade (Said, 2000).

I dessa interkulturella möten har skolan och pedagogerna en viktig roll. Lorentz (2009) lyfter fram skolan som en av de få arenor där det finns möjlighet till interkulturella möten. Därmed har skolan och pedagogerna en central roll när det gäller att skapa en trygg, empatisk och medmänsklig miljö i skolan för att bäst stöda

dessa möten (Lorentz, 2009, s. 137). Det är även viktigt att lärarna förbereder sig själva inför dessa möten. Genom att samla kunskap om olika kulturer underlättar läraren dessa möten men också genom att bara vara där för eleven och visa att hen bryr sig. *Empatisk närhet, förståelse och ärlighet* är viktiga begrepp när det gäller interkulturella möten. Det måste finnas en trygg och ärlig grund att bygga på. (Lorentz, 2009, s. 137.)

2.3 Vad är interkulturell pedagogik?

Interkulturell pedagogik består av många olika aspekter. För att förenkla och förtydliga hur dessa olika aspekter definieras och hör ihop presenterar jag dem systematiskt. Jag börjar med att beskriva vad som avses med *interkulturell pedagogik*. Jag fortsätter med att beskriva *interkulturell kompetens*, *interkulturell miljö* och *interkulturella möten* och varför dessa begrepp är viktiga i förhållande till interkulturell pedagogik.

Lahdenperä (2004) beskriver interkulturell pedagogik inte som ett ämne utan snarare som ett förhållningssätt som bör tillämpas i alla skolämnen, ett förhållningssätt som bejakar interkulturalitet och ska sätta sin prägel på hela skolans pedagogiska verksamhet. Lorentz (2009) delar delvis denna åsikt men med en extra betoning på varför interkulturell pedagogik är nödvändigt och varför den har uppstått. Lorentz hävdar att interkulturell pedagogik är en postmodern reaktion på den moderna samhällsordningen. Lorentz lyfter fram *dekonstruktion* som ett nyckelbegrepp för interkulturell pedagogik. (Lorentz, 2009, s. 108.)

Den typ av dekonstruktion som Lorentz (2009) talar om har sin grund i modern samhällskritik. Kritiken mot samhället har att göra med hur idealiseringen av den förnuftiga människan har resulterat i ett sociologiskt tänkande som kategoriserar världen i olika hierarkier. Hierarkier delar in världen i etniciteter, etniska grupper och hela nationer men också människor i olika klasser med under- och överordningar. Lorentz hänvisar till Derrida (1930 - 2004) som betonade vikten av att ifrågasätta och dekonstruera aktuella tankar inom bland annat politik och filosofi för att skapa nytänkande och progressiva samhällssyner. För Derrida var skillnaderna viktiga, inte likheterna. (Lorentz, 2009, s. 108.) Lorentz (2009) menar att den interkulturella

pedagogiken har ett liknande mål som den allmänna samhällskritiken av Derrida har, det vill säga att ändra på hur samhället ser på annorlunda kulturer.

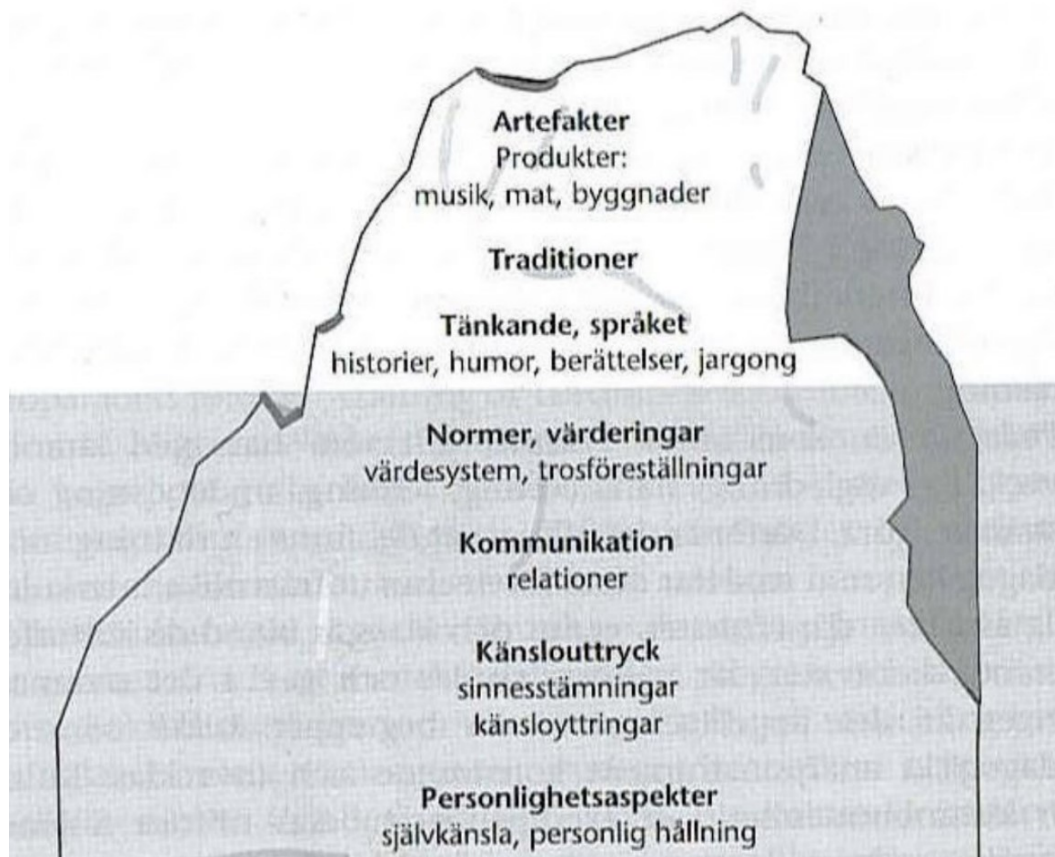
Larzén påpekar i sin doktorsavhandling *In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching* (2005) att i länder var det finns en mångfald av olika kulturer så har målet med interkulturell pedagogik varit att integrera dessa kulturella minoriteter i samhället för att öka på deras livskvalité. (Larzén, 2005.)

Lorentz och Bergstedt (2016) menar att syftet med interkulturell pedagogik är att öka elevers förståelse för vikten av samhörighet, respekt och ansvar. Det är genom kulturmöten som denna process påbörjas, för det är genom en respektfull nyfikenhet och öppenhet som den interkulturella kommunikationen utvecklas. Borgström (2004) påpekar att för att se till att dessa kulturmöten sker under de bästa möjliga omständigheterna och på bästa sätt bör pedagoger ha en god interkulturell kompetens som förutsätter ett öppet förhållningsätt till elever med annan etnisk eller kulturell bakgrund. Enligt Lorentz (2013) kännetecknas en god interkulturell kompetens av en förståelse och kunskap om det mångkulturella samhälle vi lever i. Det handlar om att förstå varandra genom kommunikation och genom att leva tillsammans. I skolsammanhang kan detta innebära att lärarna använder sig av mångsidiga identitetsbejakande aktiviteter när det gäller möten och interaktioner med och mellan elever för att öka deras känsla av samhörighet, respekt och förståelse. (Lorentz, 2013, s. 97.) Lorentz (2009) ger en allmän teoretisk definition av *interkulturell kompetens*: ”*Interkulturell kompetens* är förmågan att effektivt kommunicera i interkulturella situationer och att kunna förhålla sig till en mångfald av kulturella kontexter” (Lorentz, 2009, s. 115).

För att pedagoger ska utveckla en god interkulturell kompetens krävs att de bekantar sig med kulturer och utvecklar sin allmänna kulturmedvetenhet. Lahdenperä (2004) presenterar sju olika dimensioner av kulturmedvetenhet som varierar från mera synliga till mera osynliga aspekter av kultur. Den första är artefakter, det vill säga olika kulturella föremål såsom folkdräkter, maträtter, musik, dans, konst och arkitektur. Den andra har att göra med typisk vardaglig praxis som kan innefatta bland annat traditioner, ritualer och firanden. Den tredje dimensionen omfattar kollektiva

värdegrunder såsom religiösa trosföreställningar, normer och vad som anses rätt och fel. Den fjärde har att göra med variationer inom språk och tankesätt som metaforer, minnesfunktioner, abstraktioner, begrepp och dylikt. Den femte dimensionen omfattas bland annat av känslor, sinnestillstånd av olika slag och känslouttryck som är tillåtna och otillåtna. Den sjätte har att göra med relationer och kommunikation, mer specifikt hur relationer och kommunikation skiljer sig mellan familjer, kön och kollegier. Den sjunde och sista dimensionen har att göra med jaguppfattning och jagkonstruktion. (Lahdenperä, 2004, s.13.)

Lahdenperä (2004) illustrerar de olika dimensionerna i form av ett isberg.



Figur 2. Kulturbeskrivning som ett isberg (Lahdenperä, 2004, s. 14).

På basis av figur 2 kan vi förstå att liknelsen med ett isberg är att förtydliga att de tre första dimensionerna, det vill säga artefakter, traditioner och språk, är de ytliga representationer av en kultur som vi kan se och uppleva genom interaktion och kommunikation. Däremot är de andra dimensionerna som ligger under ytan inte lika

tydliga och kräver en djupare förståelse och en mera långvarig kommunikationsperiod för att ta del av. (Lahdenperä, 2004.)

Härnäst beskrivs vad som menas med *interkulturell miljö*. Lahdenperä (2004) hävdar att genom att skapa en god interkulturell miljö i skolan kan man bäst stöda eleverna i sin utveckling av interkulturella kompetenser. Cummins (2017) menar att genom att affirmera mångfald i undervisningen kan lärare förbättra livskvalitén hos eleverna och deras familjer. Lahdenperä skriver att för att skapa en god interkulturell miljö i skolan måste man utgå ifrån två aspekter. De två aspekterna är *miljö* och *mening*. Med *miljö* menar Lahdenperä (2004) att man noggrant måste studera omgivningsfaktorer i skolan som kan tänkas påverka och möjligen orsaka olika problem och sedan åtgärda dessa faktorer för att göra miljön så bra som möjlig. Med *mening* syftar Lahdenperä på den inre kulturen i skolan, det vill säga värderingar, rutiner, regler och relationer samt hur denna inre kultur, eller meningssystem, bör utvecklas och anpassas för att minska problem mellan elever. (Lahdenperä, 2004, s. 59.)

För att konkretisera och tydliggöra exakt vad som kännetecknar en god interkulturell miljö i skolan har Lahdenperä (2004) sammanställt sex olika aspekter. Först påpekar Lahdenperä att om skolan strävar efter att skapa en god interkulturell miljö måste utvecklingen av den språkliga och kulturella mångfalden vara utgångspunkten. När skolan planerar verksamheten måste elevernas olika kulturella och språkliga bakgrund vara i fokus. Coelho påpekar att elever som kommer från en annan språklig och kulturell bakgrund har det extra svårt i början av skolgången eftersom de lär sig både ett nytt språk och ett nytt skolsystem samtidigt (Coelho, 2009). Lahdenperä (2004) poängterar att för att en god interkulturell miljö ska kunna skapas behöver både skolan och hemmet involveras i planeringen. Det nästa steget enligt Lahdenperä är att skapa mötesplatser som möjliggör interkulturell kommunikation. För att uppnå detta måste skollärdningen och personalen fundera på gruppindelningen för att skapa heterogena grupper som möjliggör och underlättar dessa möten. (Lahdenperä, 2004, s. 61 - 72.)

Följande steg gäller att fokusera på själva undervisningen och i vilken bemärkelse den är eller inte är interkulturell. För att undervisningen ska kännas meningsfull och relevant för eleven behöver den anknytas till elevens förståelse. Det vill säga om

eleverna har andra kulturella och språkliga erfarenheter ska också dessa erfarenheter gynna eleverna i deras skolgång. (Lahdenperä, 2004.) Barn som har kunskaper i andra språk har egentligen väldigt stor nytta av dessa kunskaper när det handlar om att lära sig nya språk (Cummins, 2000). Här påminner Lahdenperä (2004) om skolans ansvar att se till att all information som presenteras om olika kulturer och etniciteter bör vara aktuell och positiv. Skolans uppgift är inte att presentera kränkande eller rasistiskt material för sina elever (Lahdenperä, 2004, s. 66). Att presentera aktuellt och relevant material för eleverna bidrar till deras motivation för att lära sig om olika kulturer eftersom eleverna inser att de har nytta av kunskapen (Starkey, 2003). På samma sätt ökar lärares motivation då de märker att eleverna är motiverade och engagerade (Starkey, 2003).

Den fjärde aspekten som Lahdenperä lyfter fram handlar om disciplin och kärlek. Lahdenperä (2004) menar att den kritik som den svenska skolan oftast får från föräldrar med avvikande kulturell bakgrund är att skolan inte är tillräckligt disciplinerad, att barnen får göra som de tycker. Det är snarare frågan om en misstolkning av vad disciplin är och hur den ser ut i olika kulturer och samhällen. Disciplin i skolan har att göra med respekt och arbetsro. (Lahdenperä, 2004, s. 66.)

Lahdenperä (2004) menar att begreppen *disciplin* och *kärlek* syftar på samma sak vilket är att skolan är ett ställe där alla bryr sig om varandra. Detta leder till följande aspekt som Lahdenperä vill presentera och den handlar om föräldrasamverkan. Detta är ett knepigt område och det krävs en hel del öppenhet och villighet att kommunicera från både föräldrarnas och lärarens sida. Många föräldrar som har flyttat från ett annat land offerar mycket för att ge sina barn den bästa möjliga utbildningen och därmed har skolan ett stort ansvar (Coelho, 2009). Elevens skolgång kan påverkas mycket av föräldrarnas och lärarens förmåga att kommunicera med varandra. Lahdenperä (2004) nämner att läraren måste vara medveten om kulturen och utbildningen i det land som eleverna kommer ifrån för att bäst kunna bemöta familjen. Det kräver tålamod och en villighet att samarbeta, och barnets välbefinnande och välmående bör vara drivkraften bakom samarbetet. (Lahdenperä, 2004, s. 61 - 72.)

Den sjätte och sista aspekten som Lahdenperä lyfter fram som kännetecknande för en god interkulturell lärmiljö är mångkulturell skolutveckling. Skolan och personalens mångkulturella kompetensutveckling är väsentlig. För att skolans undervisning och verksamhet ska reflektera den mångkulturella samhällsutvecklingen kan ett aktivt samarbete med högskolor och forskare vara stödjande. Lahdenperä påpekar att de höga krav som ställs av skolan inte bara gäller för eleverna utan också för lärarna. (Lahdenperä, 2004, s. 61 - 72.) Det räcker inte längre med att endast stöda aktiva lärare i deras mångkulturella kompetensutveckling utan även lärarutbildningens läroplan bör spegla dagens mångkulturella samhälle (Björklund, 2013).

Ett annat område som skolan kan få hjälp av i sin mångkulturella utveckling är lokalsamhället. Genom olika projekt mellan skolan och lokalsamhället kan eleverna få en mera konkret och tydlig bild på hur ett mångkulturellt samhälle ser ut i praktiken. Dessa projekt kan bland annat vara arbetsplatsbesök, besök till moskéer och fritidsaktiviteter på helgen. På de här olika sätten kan vi enligt Lahdenperä (2004) se att interkulturella lärmiljöer inte bara behöver finnas på skolan och vara skolans ansvarsområde utan kan involvera föräldrar och även hela samhället. (Lahdenperä, 2004, s. 61 - 72.)

3 Projektet Diversity in Education

Diversity in Education är ett projekt vars huvudsakliga mål är att utveckla en språk- och kulturmedveten praxis hos lärare på fältet och i lärarutbildning. Projektet är finansierat av Utbildnings- och kulturministeriet i Finland. Syftet med projektet är att främja en verksamhetskultur hos lärare i grundutbildningen, gymnasieutbildning och även lärarutbildningen som präglas av en språk- och kulturmedvetenhet. (DivEd, 2020.)

DivEd samlar in data från olika skolor i Finland genom observationsscheman med sju principer som forskaren försöker identifiera i skolmiljön. Forskarens uppgift är att identifiera i vilken utsträckning och på vilka sätt principerna förekommer i skolsammanhang.

De sju principerna är: (hämtat från DivEd's nätsidor)

Identitet & kulturell kompetens

Läraren identifierar, utvärderar och stärker studerandes tidigare kunskap, färdigheter och förmågor, samt använder dem som en resurs för lärande. Läraren stöder studerandes identitetskonstruktion, inklusive uttryck för kön, religion, etnicitet, språk, sexuell orientering, funktionsvariation, social klass etc. Läraren utvecklar studerandes interkulturella kompetens (viljan och förmågan att förstå, komma överens med och arbeta tillsammans med olika människor).

Mångsidiga undervisnings- och handledningsstrategier

Läraren ger de studerande mångsidiga möjligheter att läsa, skriva och tala i alla ämnen. Läraren erbjuder möjligheter till samarbete, interaktion och dialog mellan alla deltagare (studenterna emellan). Läraren uppmuntrar de studerande att samarbeta, interagera och föra dialog med alla lärare. Läraren stöder de studerandes förståelse och lärande genom att ge stöd och feedback.

Differentierad bedömning

Läraren använder en variation av olika sätt för att låta se studerande visa sin kunskap. Läraren beaktar den studerandes språkliga kompetens i planering en av bedömning och bedömning av eleven. Läraren tillåter vid behov användning av de studerandes förstaspråk och annat språkligt stöd såsom ordböcker under utvärdering.

Flerspråkighet

Läraren uppmuntrar de studerande att dra nytta av alla de språk de kan för att fördjupa sin förståelse av innehållet i olika skolämnen.

Språkliga krav

Läraren identifierar de språkliga kraven i klassrumsaktiviteter och uppgifter (strukturer och begrepp som är krävande och typiska för akademiskt språkbruk). Läraren uppmärksammar språkanvändningen i alla ämnen.

Samarbete mellan hem, skola och samhälle

Läraren kopplar till studerandes liv, kunskap, erfarenheter, kulturer, språk, och sociala bakgrund i undervisningen. Läraren stärker ett positivt ömsesidigt samarbete mellan hem och skola genom att bjuda in vårdnadshavare, familjer och invånare i lokalsamhället att ta del av skolans aktiviteter.

Jämlikhet i utbildningen

Läraren känner igen och motarbetar kränkande beteenden (t.ex. sexism, rasism, homofobi). Läraren hjälper alla studerande att få en positiv uppfattning om sig själva som språkbrukare när de läser, diskuterar och skriver i skolans alla ämnen. Läraren uppmuntrar och stöder de studerande att använda kunskap de tillägnat sig i skolan för att lösa vardagsproblem.

Dessa sju principer kan ses som en konkretisering av de teorier som presenterats i teorikapitlet om interkulturell pedagogik, språkmedvetenhet och kulturmedvetenhet (Coelho, 2009; Cummins, 2000; Lahdenperä, 2004; Lorentz, 2009, 2013; Stier & Sandström Kjellin, 2009; m.fl.). På basis av principernas starka koppling till teorin är de även lämpliga som verktyg i avhandlingens metodiska upplägg.

4 Metod

I detta kapitel redogör jag för mitt val av metod, själva genomförande av materialinsamlingen, hur jag bearbetade det insamlade materialet, hur tillförlitligt och trovärdigt mina metodval är och det etiska aspekter som omfattar min materialinsamling.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min avhandling är att undersöka hur elevers olika kulturella och språkliga bakgrund stöds i klassrummet under lektioner i olika ämnen och på vilka andra sätt språk- och kulturmedvetenhet synliggörs i skolan. Skolan som forskningen och avhandlingen handlar om är en finlandssvensk skola i Österbotten. Orsaken till valet av skola var att jag utförde min fältpraktik vid denna skola och hade god möjlighet att bekanta mig med personalen, eleverna och skolmiljön överlag.

- Hur stöder lärare elevers kulturella och språkliga identitet i undervisningen i en finlandssvensk skola i Österbotten?
- Hur synliggörs språk- och kulturmedvetenhet i skolan?
- Vilka möjliga utvecklingsområden inom interkulturell pedagogik finns det i undervisningen?

4.2 Val av ansats och metod

Forskningsansatsen i min avhandling är kvalitativ. Kvalitativa studier utförs då forskaren strävar efter att förstå något eller finna ett mönster (Trost, 2010, s. 32). Olsson och Sörensen (2011) hävdar att kvalitativa undersökningar kännetecknas av bland annat att forskaren ofta har nära och långvarig kontakt med personerna eller fenomenet som forskning utförs på. I detta fall med eleverna och lärarna i skolan. Samtidigt är forskningen ofta flexibel och forskningsfrågorna tenderar att fördjupas stegvis. Forskningen grundar sig i ett naturligt steg för steg utvecklande där fenomenet upptäcks och tydliggörs. Eftersom forskningen som utfördes var i en skola där ingen dag är den andra lik valde jag en kvalitativ ansats. Jag ville att forskningen skulle vara

flexibel med rum för fördjupning vid behov och intresse. Resultaten av en kvalitativ studie bygger på ett litet antal individer och ett stort antal variabler som går på djupet och gäller specifika kontexter. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 18.)

Mer specifikt är forskningen en fallstudie. Fallstudier är bra för att undersöka förekomsten av ett, eller några få särskilda fenomen som ett sökars ljus riktat mot en särskild undersökningsenhet. Målet med en sådan typ av undersökningsmetod är att upplysa det generella genom att fokusera på det specifika. I undersökningen som utfördes var de specifika undersökningsenheterna språk- och kulturmedvetenhet. Genom att fokusera på enstaka undersökningsenheter kan insikter och andra observationer fås lättare. I synnerhet när forskningsmiljön var en skola där en mångfald av andra fenomen förekommer som kan distrahera forskaren. (Denscombe, 2009, s. 59.)

Nästa steg var att identifiera en lämplig metod för att samla in material. Eftersom första forskningsfrågan behandlade förekomsten av språk- och kulturmedvetenhet i undervisningen var en observationsstudie ett lämpligt alternativ. Genom att observera specifika kontexter kan forskaren få en tydligare och mer direkt förståelse för förekomsten av ett fenomen. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 83—84.)

Det finns två typer av observationsforskning: *deltagande observation*, som ofta producerar kvalitativa data och *systematisk observation* som förknippas med kvantitativa data. Denscombe (2009) hävdar att dessa två typer av observation delar många väsentliga likheter trots att de data som produceras är ofta väldigt olika. Till exempel, båda metoderna bygger på direkt observation för att minimera både skriftligt och muntligt inflytande av informanter som intervjuer eller enkäter kan ha och i den bemärkelsen är min forskning en kombination av både deltagande- och systematisk observation. (Denscombe, 2009, s. 271.) En annan gemensam faktor är fältarbete. Båda metoderna strävar efter att samla in förstahandsinformation genom observation istället för att grunda sig i andrahandskällor. En av de viktigaste aspekter av en sådan typ av observationsundersökning är tanken att de situationer som sker på fältet skulle ha skett oavsett om undersökningen skulle ha utförts eller inte. Poängen är att

observera fenomenen som det normalt inträffar och att undvika att störa den naturliga miljön då observationen utförs. (Denscombe, 2009, s. 272.)

Det är viktigt att forskaren har en tydlig förståelse för vad som ska observeras när en observationsstudie utförs. Forskaren ska veta vad hen vill ta reda på genom observationen och varför undersökningen kommer att producera tydliga och goda resultat. (Bell, 2011, s. 187.) Trots god planering hävdar Denscombe (2009) ändå att problem kan uppstå gällande observationen. Eftersom människor upplever situationer på olika sätt och minnet av en viss händelse kan variera är det sannolikt att observationer som görs på fältet av olika situationer kan skilja sig från forskare till forskare. (Denscombe, 2009, s. 274.)

För att underlätta observationsprocessen kan denna typ av undersökning gynnas av ett observationsschema. Observationsschemat som jag använde i min forskning och datainsamling byggde på projektet DivEDs principer och ett tidigare utarbetat observationsschema (Nordman, 2019). Schemat som tidigare nämndes, omfattar sju principer som kännetecknar språk- och kulturmedvetenhet i undervisningen. Av dessa sju principer valde jag fem som var relevanta för min forskning. Dessa fem var identitet och kulturell kompetens, mångsidiga undervisnings- och handlingsstrategier, differentierad bedömning, flerspråkighet och språkliga krav som presenterats i kapitel 3 (DivEd, 2020), (se bilaga 1). Orsaken till att jag valde bort de två sista principerna *samarbete mellan hem, skola och samhälle* och *jämlikhet i utbildningen* var att jag upplevde att för att få en autentisk bild av hur skolan arbetar med jämlikhet och samarbetar med samhället och hemmet skulle en längre observationsperiod krävas än den som var tillgänglig för mig i samband med min fältpraktik som var fyra veckor.

Ett observationsschema inriktar sig på att minimera och i bästa fall eliminera avvikelser i datainsamling. För att uppnå dessa kriterier måste observationsschemat fungera som en checklista där forskaren följer med hur ofta och i vilken grad punkterna på checklistan inträffar. Det som observeras bestäms av punkterna som står i schemat vilket leder till att alla forskare som använder sig av schemat samlar in liknande data. (Denscombe, 2009, s. 274 - 275.)

Som stödmaterial för observationsschemana fördes även fältanteckningar kontinuerligt under fältpraktikperioden. Som mall för fältanteckningarna användes delar av ett observationsschema hämtat från projektet Listiac (Linguistically sensitive teaching in all classrooms). (Se bilaga 2). De tre kategorier som jag utarbetade från Listiacs observationsschema var *språken i skolmiljön*, *språkmedveten interaktion på skolspråket (svenska)* och *språkmedveten interaktion på andra språket (finska)*. Observationsschemat från Listiac var en uppgift som jag hade i samband med min fältpraktik där vi skulle anteckna våra observationer gällande språkmedveten interaktion bland elever som råkade passa in på forskningsområdet för min avhandling.

Skolmiljön är en situation präglad av ett konstant flöde av många visuella och auditiva intryck. Det är viktigt att forskaren på förhand har utvecklat en strategi som underlättar och möjliggör insamling av relevanta intryck. Genom att föra fältanteckningar blir denna typ av datainsamling möjlig eftersom forskaren kan skriva ner observationer genast. Genom att skriva ner observationer vid första möjliga tillfälle undgår forskaren risken för att minnas någon av händelserna fel. Forskaren stöder också den naturliga interaktionen i miljön, eftersom anteckningar inte fördes så att de som observerades var medvetna om det utan antecknades vid första möjliga privata tillfälle såsom i lärarrummet. (Denscombe, 2009, s. 286 – 287.)

4.3 Genomförande

Observationsundersökningen utfördes över en period på fyra veckor under fältpraktiken i en finlandssvensk skola i Österbotten. Under de tre första veckorna utfördes uppgifterna som hörde till fältpraktiken vilket gav möjligheten för eleverna i skolan att vänja sig vid min närvaro under lektionerna. När själva observationsschemat fylldes i stördes eleverna inte av mitt deltagande i lektionerna på samma sätt som det skulle ha gjort om observationerna skulle ha genomförts under de första veckorna.

För att göra mitt deltagande mindre märkvärdigt placerade jag mig längst bak i klassrummet. Detta för att kunna minimera risken för interaktion med eleverna men

ändå bibehålla möjligheten till att observera hela klassrummet. (Denscombe, 2009, s. 279 – 280.)

Tolv stycken 45 minuters lektioner observerades under en vecka i årskurserna ett till sex. Två lektioner i varje årskurs observerades för att få en mer autentisk bild av klassverksamheten. Lektionerna som observerades var i ämnena modersmål, matematik, historia, finska, omgivningslära, gymnastik, musik och bildkonst. Elevantalet i varje klassrum var mellan 15 och 24. I varje klass som observerades fanns en klasslärare och ett skolgångsbiträde. Under varje lektion fylldes ett nytt observationsschema i för att minimera risken för att blanda ihop observationerna mellan årskurserna.

För att uppnå kriterierna av tillförlitliga fältanteckningar spenderade jag första veckan av min praktikmånad med att hålla låg profil. Naturligtvis interagerade jag med eleverna i klassrummet och på skolgården men jag var noga med att inte ställa många egna frågor. Detta för att jag inte ville störa eller leda deras samtalsämnen för att få en mer autentisk bild av vad eleverna vanligtvis talar om sinsemellan. Eleverna blev snabbt vana vid min närvaro i klassrummet och efter några dagar upplevde jag att nyfikenheten kring mig hade försvunnit.

Observationsschemat fungerade utmärkt som stöd för insamling av material och DivEd's principer var välformulerade. Detta bidrog till att jag lättare kunde koncentrera mig på observationsprocessen utan att vara tvungen att konsultera schemat för att påminna mig om vad det var som skulle observeras.

Fältanteckningarna gjorde jag genom att först observera olika moment under bland annat rasten och lunchen där eleverna hade någon form av språkmedveten interaktion och sedan skriva ner observationerna i ett häfte vid första möjliga privata tillfälle.

4.4 Bearbetning och analys av material

Efter avslutad insamling av forskningsmaterial, det vill säga ifyllda observationsscheman och fältanteckningar påbörjades bearbetningen av data. För att

bearbeta data utfördes en innehållsanalys. En innehållsanalys används av forskare för att hjälpa dem få en förståelse av innehållet i dokument. Analysprocessen kan tillämpas för olika typer av data såsom bilder, ljudfiler och text. (Denscombe, 2009, s. 307.)

En innehållsanalys följer en logisk och enkel procedur som kan indelas i sex steg enligt Denscombe (2009): 1) Val av text, bild eller dylikt. Det är viktigt att vara tydlig med kriterierna för urval. 2) Dela upp texten i mindre stycken. 3) Bestäm relevanta kategorier för texten som stöder analysprocessen. 4) Koda i överensstämmelse med de utarbetade kategorierna. För kvalitativ analys handlar det om att vara uppmärksam på texten och tydligt markera till vilken kategori olika ord, meningar eller stycken hör. 5) Räkna förekomsten av de olika kategorierna i texten. 6) Analysera texten på nytt med ny information om frekvens och förekomst av olika kategorier. (Denscombe, 2009, s. 307 – 308.)

För att genomföra en innehållsanalys på materialet som jag samlat in valde jag att anpassa och lämna bort vissa av dessa steg eftersom de inte var relevanta för den typ av material som jag samlat in. Ett observationsschema med färdigt utarbetade beskrivningar av olika principer användes och därmed var det inte nödvändigt för mig att dela upp någon text eller kategorisera. Den aspekten av en innehållsanalys som var central för min avhandling och forskning var den femte, det vill säga att räkna förekomsten av de olika kategorierna. Det var inte antalet gånger som de olika kategorierna (DivEd's principer) förekom i texten utan själva undervisningen som observerades.

Poängen med att göra en systematisk analys är inte att nå ny kunskap utan snarare att få en ny förståelse av något genom den nya helheten som analysen ger (Olsson & Sörensen, 2007, s. 127.) Efter att alla observationsscheman var ifyllda och analysen var gjord var nästa steg att reflektera kring resultat. Efter avslutad observation måste forskaren först reflektera över hur effektiv observationen var och om det är möjligt och rimligt att få ett resultat utgående från materialet. (Bell, 2011, s. 119.) Efter analysen av materialet kunde jag konstatera att insamlade data var tillräckligt omfattande för att få ett resultat.

För att tydliggöra analysprocessen och underlätta resultatdiskussionen har jag sammanställt materialet i olika tabeller. Projektet DivEd's olika principer var referensramen för min analys och varje princip har därmed en egen tabell för att tydliggöra frekvensen och graden av förekomsten av principen.

4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Tillförlitlighet

Tillförlitlighet kännetecknas av forskarens relation till forskningsinstrumentet. Det vill säga, forskaren måste kunna lita på att data som samlas in inte påverkas av ett forskningsinstrument som ger ett resultat vid mätningen av ett forskningsobjekt vid ett tillfälle och ett annat resultat vid ett annat tillfälle i mätningen av exakt samma forskningsobjekt. Enligt denna logik så kännetecknas en hög tillförlitlighet av att forskningsinstrumentet ger samma resultat varje gång förutom om det sker en variation i forskningsobjektet förstås. (Denscombe, 2009, s. 424.)

Vid kvalitativ forskning är forskaren själv bunden till forskningsinstrumentet. Som deltagande observatör spelar forskaren en väsentlig roll i datainsamlingen eftersom det material som samlas in är direkt bundet till forskarens observation av situationen. Frågan om forskningsinstrumentets tillförlitlighet förvandlas från att behandla ett konkret forskningsinstrument som till exempel ett frågeformulär till en fråga om andra forskares upplevelser. Det vill säga, skulle en annan forskare få samma resultat om de utförde samma forskning. (Denscombe, 2009, s. 381.)

Observationsschemats funktion, utöver det som nämndes ovan, är för att undgå dessa möjliga avvikelser i datainsamling. Observationsschemat minimerar risken för inverkan av olika forskares personliga upplevelser eftersom det handlar om att fylla i en förutbestämd checklista där det tydligt förekommer vad som ska mätas och hur det ska mätas. Forskaren skriver inte ner egna intryck i observationsschemat. (Denscombe, 2009, s. 275.)

Trovärdighet

Trovärdighet, eller validitet, omfattar principen att kvalitativa forskare kan argumentera för i vilken utsträckning de data som de samlat in är exakt och därmed trovärdigt. Eftersom kvalitativ forskning inte producerar absolut fakta genom dess undersökningar finns det olika åtgärder som kan hjälpa till att övertyga läsaren om att forskningsinnehållet är trovärdigt såsom triangulering. Triangulering innebär att använda kontrasterande källor för att synliggöra att ens eget data är liknande något som gjorts innan. (Denscombe, 2009, s. 380.) I triangulering använder sig forskaren av en kombination av olika teorier, metoder och observatörer för att undvika partiskhet som kan uppstå då endast en teori, metod eller observatör används i undersökningar. I det här fallet skulle det innebära att bland annat jämföra mina egna metoder och resultat med hur DivEds observationsschema har använts i andra undersökningar. Triangulering kan användas i både kvalitativa och kvantitativa undersökningar. (Noble & Heale, 2019.)

Ett annat sätt är genom respondentvalidering. Detta innebär att forskaren kan besöka undersökningsområdet, i detta fall skolan, för att kontrollera att det som observerades tidigare (data) stämmer överens med upplevelserna hos undersökningsobjektet, i det här fallet lärarna. En nackdel med detta är att respondenterna inte nödvändigtvis förstår sig på de insamlade data som forskaren presenterar vilket kan leda till missförstånd. (Denscombe, 2009, s. 380.)

Den största fördelen gällande trovärdigheten av kvalitativ forskning är att forskaren samlat in data över en längre tid, ofta på fältet, och bekantat sig med forskningsmiljön och att det insamlade materialet är empiriska data, sådant som forskaren själv observerat. Allt detta bidrar till trovärdigheten av forskningen. (Denscombe, 2009, s. 380.)

Etiska aspekter

När någon form av samhällelig datainsamling sker är det viktigt att forskaren alltid strävar efter att respektera deltagarnas rättigheter och värderingar, att undvika att orsaka någon som helst form av skada hos deltagarna i forskningsprojektet och att arbeta på ett ärligt sätt som respekterar deltagarnas integritet. Det är också viktigt att

deltagarna i forskningsprojektet förstår vad, hur och varför forskningen utförs så att de sedan kan bestämma ifall de är intresserade av att delta i projektet eller inte. (Denscombe, 2009, s. 193 – 198.)

Forskningen som utfördes för denna avhandling var konfidentiell i den bemärkelse att varken skolans, lärares eller elevers namn nämndes i forskningen. Det krävdes inget skilt forskningstillstånd än det som skolan redan hade gett samtycke till i samband med att min fältpraktik skulle utföras där. Det var inte heller nödvändigt att kräva föräldrarnas skriftliga samtycke eftersom deras barn inte observerades specifikt.

Forskningen diskuterades och ett verbalt samtycke etablerades med både rektorn på skolan och med läraren inför varje datainsamlingstillfälle. Jag förklarade att jag både kommer att fylla i ett observationsschema där jag endast observerar undervisningen och skriver fältanteckningar om språk- och kulturmedveten interaktion mellan eleverna i skolmiljön överlag. Vid varje tillfälle där jag fyllde i ett observationsschema presenterade jag mig själv för klassen och klargjorde syftet med mitt deltagande i lektionen.

5 Resultat

I detta kapitel redogörs först resultatet på första forskningsfrågan “Hur stöder lärare elevers språk- och kulturmedvetenhet i en finlandssvensk skola i Österbotten?” Fem av DivEd’s sju principer är relevanta för min studie och varje princip har egna tabeller. Sedan presenteras resultatet på den andra forskningsfrågan “Hur synliggörs språk- och kulturmedvetenhet i skolan?” och till sist den tredje forskningsfrågan “Vilka möjliga utvecklingsområden inom interkulturell pedagogik finns det i undervisningen?”.

5.1 Hur stöder lärare elevers språk- och kulturmedvetenhet i en finlandssvensk skola i Österbotten?

För att få svar på min första forskningsfråga valde jag de fem av DivEd’s sju principer som var relevanta för min forskning. Jag har sammanställt förekomsten av de olika principerna jag observerat under min forskning i nio tabeller. Tolv stycken 45 minuters lektioner observerades under en vecka i årskurserna ett till sex. Jag observerade två lektioner i varje årskurs för att få en mer autentisk bild av klassverksamheten. Majoriteten av mina observationer gjordes i klassrummet med hjälp av observationsschemat men en del gjordes även i skolan och på skolgården som fältanteckningar. Fältanteckningarna kommer att diskuteras närmare i resultatredogörelsen för min andra forskningsfråga.

Identitet och kulturell kompetens

I observationen av den första principen om identitet och kulturell kompetens fokuserades observationen på huruvida lärarens olika lektionsmoment gav eleverna möjlighet att uttrycka sina tidigare erfarenheter, kunskaper, färdigheter och förmågor samt huruvida aktiviteterna gav möjlighet för eleverna att uttrycka sin identitetskonstruktion (uttryck för kön, religion, etnicitet, språk, sexuell orientering, funktionsvariation och social klass etc.).

Tabell 1 Läraren identifierar, utvärderar och stärker elevers tidigare kunskap, färdigheter och förmågor, samt använder dem som en resurs för lärande.

Skala	Antal (12)
Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	0
I mycket låg grad eller inte alls.	2
I ganska låg grad.	4
I ganska hög grad.	3
I mycket hög grad.	3

Resultaten i första tabellen var ganska jämnt fördelade. Under de lektioner där principerna förekom i mycket låg grad eller inte alls hade det delvis att göra med ämnet. Under gymnastik- och musiklektionerna gynnades eleverna själva av sina tidigare kunskaper och färdigheter, men lärarna lyfte inte fram dem på det sättet som principen innefattar.

Under hälften av alla lektioner förekom principen i ganska hög grad eller i mycket hög grad. Exempel av detta var bland annat under en lektion i omgivningslära då eleverna i åk 4 berättade om de olika sätt som de har jobbat med plastinsamling hemma.

Tabell 2 Läraren stöder elevers identitetskonstruktion, inklusive uttryck för kön, religion, etnicitet, språk, sexuell orientering, funktionsvariation, social klass etc.

Skala	Antal (12)
Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	0
I mycket låg grad eller inte alls.	9
I ganska låg grad.	2
I ganska hög grad.	1
I mycket hög grad.	0

Under nio av de tolv lektioner som observerades förekom principen i mycket låg grad eller inte alls. Under två lektioner förekom det i ganska låg grad och endast under en lektion förekom det i ganska hög grad. Det är värt att nämna att skolan som observerades varken är särskilt mångkulturell eller har en stor andel elever med identifierade funktionsvariationer.

Den gången då principen observerades i ganska hög grad var när en elev med en ADHD diagnos i åk 5 frågade läraren om det var möjligt att jobba ute i korridoren för att få arbetsro. Eleverna frågade genast varför och då berättade eleven själv att hen har ADHD och att det då kan vara svårt att koncentrera sig ibland. En intressant diskussion följde då läraren och eleverna funderade på hur arbetsro kan se ut på olika sätt.

Mångsidiga undervisnings- och handledningsstrategier

Under observationen av den andra principen observerades det hur lärarens lektionsaktiviteter gav eleverna möjlighet att läsa, skriva och tala, att samarbeta, interagera och föra dialog samt om elevers förståelse och lärande stöds av läraren genom feedback.

Tabell 3 Läraren ger elever mångsidiga möjligheter att läsa, skriva och tala i alla ämnen.

Skala	Antal (12)
Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	0
I mycket låg grad eller inte alls.	1
I ganska låg grad.	2
I ganska hög grad.	3
I mycket hög grad.	6

Under nio av tolv lektioner gav läraren möjlighet för eleverna att läsa, skriva och tala i ganska hög grad eller mycket hög grad genom en bred variation av olika övningar. Endast tre lektioner hade en mindre förekomst av principen. Detta delvis på grund av att ämnena och det specifika lektionsinnehållet inte var avsett för en variation i läsning, skrivning och muntlig diskussion.

Tabell 4 Läraren erbjuder möjligheter till samarbete, interaktion och dialog mellan alla elever.

Skala	Antal (12)
Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	0
I mycket låg grad eller inte alls.	0
I ganska låg grad.	1
I ganska hög grad.	2
I mycket hög grad.	9

Under elva av tolv lektioner som observerades erbjöd läraren eleverna möjligheten att samarbeta, interagera och föra dialog sinsemellan i ganska hög grad och i mycket hög grad. Alla lektionerna hade moment där eleverna skulle jobba tillsammans.

Tabell 5 Läraren stöder elevers förståelse och lärande genom att ge stöd och feedback.

Skala	Antal (12)
Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	0
I mycket låg grad eller inte alls.	0
I ganska låg grad.	0
I ganska hög grad.	3
I mycket hög grad.	9

Under alla lektioner som observerades gav läraren eleverna någon form av feedback. I vissa fall lite mer än andra men stöd och feedback förekom genomgående och tydligt under alla lektioner som observerades.

Differentierad bedömning

Den tredje principen som observerades var differentierad bedömning. I undersökningen av förekomsten av denna princip fokuserades observationen på vilka olika sätt läraren varierar undervisningen för att låta eleverna visa sin kunskap och i hur stor grad läraren beaktar elevernas språkliga kompetens i bedömningen.

Tabell 6 Läraren använder en variation av olika sätt för att låta elever visa sin kunskap.

Skala	Antal (12)
Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	0
I mycket låg grad eller inte alls.	1
I ganska låg grad.	2
I ganska hög grad.	4
I mycket hög grad.	5

Under fem av tolv lektioner erbjöd läraren en variation i undervisningen för att låta eleverna visa sin kunskap på olika sätt i mycket hög grad. Under fyra av tolv lektioner erbjöds denna möjlighet i ganska hög grad men under två av tolv lektioner erbjöds det en ganska låg grad av möjligheter. Under en musiklektion erbjöds det inte alls en sådan möjlighet då eleverna övade inför en julfest och målet var att alla behärskade låttexten.

Tabell 7 Läraren beaktar elevers språkliga kompetens i bedömningen.

Skala	Antal (12)
Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	0
I mycket låg grad eller inte alls.	0
I ganska låg grad.	2
I ganska hög grad.	4
I mycket hög grad.	6

Under tio av tolv lektioner observerades det att läraren beaktade elevers språkliga kompetens i bedömningen av uppgifter och lektionsmoment i både ganska hög grad och i mycket hög grad.

Under endast två av tolv lektioner observerades detta i ganska låg grad och orsaken till detta var att lektionerna var inom gymnastik och bildkonst. Under dessa lektioner fortsatte eleverna med arbete som påbörjats under föregående lektion som inte observerats.

Flerspråkighet

Den fjärde principen som observerades i undersökningen var flerspråkighet. Här observerades i vilken utsträckning läraren tillåter eleverna att använda sig av stödmaterial som ordböcker eller sitt modersmål för att fördjupa sin förståelse av lektionsinnehållet.

Tabell 8 Läraren uppmuntrar elever att dra nytta av alla de språk de kan för att fördjupa sin förståelse av innehållet i olika skolämnen.

Skala	Antal (12)
Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	2
I mycket låg grad eller inte alls.	8
I ganska låg grad.	2
I ganska hög grad.	0
I mycket hög grad.	0

Under tolv lektioner observerades det inte en gång att läraren skulle ha uppmuntrat eleverna att dra nytta av deras kunskap av olika språk för att förstå innehållet av lektionen. Detta för att majoriteten av eleverna i klasserna var endast svenskspråkiga. Endast under två av tolv lektioner observerades det att läraren uppmuntrade eleverna att dra nytta av deras kunskap av olika språk i ganska låg grad. Under två tillfällen i olika årskurser observerades en situation där en elev frågade läraren för den svenska översättningen av ett finskt ord för att försäkra sig om att ha förstått ordets betydelse.

Språkliga krav

Den femte och sista principen som var relevant för undersökning var språkliga krav. Här observerades huruvida läraren identifierade och uppmärksammade elevernas språkliga utmaningar genom stöd i olika former.

Tabell 9 Läraren identifierar de språkliga kraven i klassrumsaktiviteter och uppgifter (strukturer och begrepp som är krävande och typiska för elevers språkbruk).

Skala	Antal (12)
Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	3
I mycket låg grad eller inte alls.	1
I ganska låg grad.	1
I ganska hög grad.	4
I mycket hög grad.	3

Resultaten för förekomsten av denna princip var ganska utspridda. Under sju av tolv lektioner som observerades identifierade läraren vissa språkliga utmaningar i ganska hög grad och i mycket hög grad. Läraren identifierade språkliga utmaningar i form av svåra och obekanta ord som förklarades så att alla elever i klassen förstod. Under två av tolv lektioner förekom principen i låg grad eller inte alls.

Under tre av tolv lektioner kunde principen inte observeras eftersom lektionerna var gymnastik och bildkonst (dubbeltimme) och under dessa lektioner fortsatte eleverna med arbete som påbörjats under föregående lektion som inte observerats. Moment gällande eventuella språkliga krav kan ha förekommit till exempel under introduktionen av uppgifterna.

5.2 Hur synliggörs språk- och kulturmedvetenhet i skolan?

För att undersöka hur språk- och kulturmedvetenhet synliggörs i skolan överlag fördes detaljerade anteckningar av olika moment under skolvardagen som uppfyllde kriterierna för språk- och kulturmedvetenhet. Dessa kriterier var delvis inspirerade av ett observationsschema hämtat från projektet Listiac (Linguistically sensitive teaching in all classrooms). (Se bilaga 2). Observationerna samlades in som fältanteckningar över en period av fyra veckor under fältpraktiken i samband med klasslärarutbildningen. Observationerna har delats in i tre kategorier för att tydliggöra resultaten och göra materialet lättare att läsa. Kategorierna är *språken i skolmiljön*, *språkmedveten interaktion på skolspråket (svenska)* och *språkmedveten interaktion på andra språket (finska)*.

Materialet presenteras på följande sätt, först en fältanteckning hämtad direkt från mitt häfte och sedan kommenteras fältanteckningens relevans i förhållande till språk- och kulturmedvetenhet.

Språken i skolmiljön

Datum: 23.10.2019 Under rasten var eleverna i åk 4 väldigt måna om att visa sina kunskaper i olika språk. De diskuterade vilka semestrar de varit på utomlands och vilka länder de gärna skulle besöka. Eleverna funderade kring vilka språk som talas i de olika länderna de besökt.

Datum: 24.10.2019 Rasten är ett flerspråkigt moment under skoldagen. Jag har noterat att både finska och engelska används bland eleverna. Flera elever har utmanat min språkliga kompetens genom att berätta om något för mig på ett annat språk för att se hur mycket jag behärskar.

Som jag nämnt tidigare var skolan inte särskilt mångkulturell. Däremot besitter några av eleverna varierande språklig kunskap såsom finska och dialekter. Lärarna verkade stöda denna språkliga mångfald genom att tillåta eleverna tala finska sinsemellan

under rasterna. Glgu 2014 lyfter fram språkmedvetenhet som det viktigaste målet när det gäller språkundervisning och eleverna som observerades hade en bred språkmedvetenhet (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Datum: 26.10.2019 Jag har noterat att det hänger en del planscher omkring i skolan med orden "Rasismia vastaan," planscherna är på finska och stöder en organisation som jobbar med att stoppa förekomsten av rasism i skolan.

En av DivEd's principer *Jämlikhet i utbildningen* beskriver lärarens roll i att känna igen och motarbeta kränkande beteenden som sexism, rasism och så vidare (DivEd, 2020). I det här fallet var det frågan om en plansch och inte en situation som krävde ingripande av en vuxen. Planschen tyder på att skolan jobbar förebyggande kring rasism vilket är en aspekt av att skapa en trygg interkulturell miljö.

Datum: 31.10.2019 Eleverna besökte varandras klassrum för att ta del av de olika projekt som klasserna har arbetat med över en längre tid i samband med deras temaområde om miljömedvetenhet. Eleverna som jag observerade verkade mer intresserade av att kolla på världskartan och berätta för varandra om olika länder än att se på miljöprojekten.

Datum: 6.11.2019 Eleverna i åk 6 har hängt sina engelska projekt på väggen utanför klassrummet så att de andra eleverna i skolan får ta del av dem. De har ritat självporträtt med en kort självbiografisk text vid sidan om på engelska.

Eleverna i skolan visar ett tydligt intresse och iver för olika språk och kulturer men många av uppgifterna som jag observerade, som engelska projektet i fältanteckningen ovan, inte var särskilt mångdimensionella. Det är klart att syftet med uppgiften kan ha varit att stärka elevernas ordförråd eller dylikt, vilket i sig är ändamålsenligt.

Skolan har sitt eget språkliga landskap som är uppbyggt av bland annat undervisningsmaterialet, bild, ljud, text och föremål av olika slag såsom elevarbeten,

lunchmenyer och skyltar (Szabó, 2018). Flera av elevernas skolarbeten skulle kunna hänga i korridorerna för att bidra till en mer interkulturellmiljö.

Språkmedveten interaktion på skolspråket (svenska)

Datum: 22.10.2019 En bra dialog existerar mellan läraren och eleverna i åk 4. Läraren använder ett gott språk och obekanta och svåra ord eller begrepp lyfts ofta fram och diskuteras öppet och tydligt i klassen. Eleverna kommer lättare igång när instruktionerna är tydliga.

Datum: 23.10.2019 En eventuell språkutveckling kunde vara att införa någon typ av "veckans ord." Varje vecka börjar med att läraren introducerar ett antal nya ord som förklaras noggrant och tydligt. Elevernas mål är att få in så många av orden så ofta som möjligt i deras uppgifter, diskussioner och olika ämnen. Målet är att berika elevernas egna ordförråd.

Detta kunde vara något att införa i de andra ämnen i skolan också, en övning som veckans ord är lätt att anpassa enligt nivå. Elever som har svårt med att se varför det är gynnsamt att lära sig andra språk är i behov av detta. Att se på språkinläring som en nyckel till en värld av obegränsade möjligheter istället för en lista med ord som man måste lära sig utantill varje vecka för diktamen. Målet är att eleverna ska lära sig att uppskatta och se kulturell och språklig mångfald som en positiv sak och en resurs för sin fortsatta utveckling (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Datum: 4.11.2019 Språkvariationen är inte särskilt stor i skolan men det finns en mångfald av dialekter. Eleverna talar dialekt under rasten men jag har även noterat detta under vissa lektioner där läraren blivit upprörd och bytt till dialekt.

Datum: 7.11.2019 Eleverna uppmuntras att tala standardsvenska under skoltid men jag har märkt att eleverna ofta byter till dialekt då de

kommunicerar sinsemellan. Även vissa lärare byter till dialekt då de tar en mer auktoritativ roll för att få eleverna att lyssna.

När det gäller dialekt är det viktigt att ta i beaktande att alla inte kanske förstår vissa begrepp. Språkliga variationer inom samma språk såsom dialekter kan orsaka missförstånd och möjliga konflikter. (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 38.) Eftersom det inte förekommer en mångfald av språk i denna skola skulle dialekter kunna vara en intressant infallsvinkel i diskussionen om hur missförstånd lätt kan uppstå gällande olika kulturers bemötande av främmande språk. Språkvariationer såsom dialekter räknas också som en del av språkliga landskap (Ivars, 2018).

Språkmedveten interaktion på andra språket (finska)

Datum: 29.10.2019 Under en modersmålslektion stötte en elev på ett obekant ord. Eleven översatte ordet till finska och frågade läraren om det betydde samma som hon läst. Läraren nickade men tog inte upp det desto mer eller så att de andra eleverna skulle ha hört.

Här skulle läraren ha haft en bra möjlighet att börja en diskussion kring hur kunskaper inom olika språk berikar och stöder vår utveckling. Eleven visade en unik förmåga att lösa ett problem genom att översätta. Läraren skulle kunna ha kommenterat detta för att belysa de andra eleverna i klassen om möjligheten att utnyttja andra språkliga kunskaper också inom det egna modersmålet. Barn som har kunskaper i andra språk har egentligen väldigt stor nytta av dessa kunskaper när det handlar om att lära sig nya språk (Cummins, 2000).

Datum: 29.10.2019 Under vissa lektioner och framförallt på raster har jag noterat att vissa elever använder sig av finska för att kommunicera sinsemellan. Detta förekommer främst mellan eleverna i åk 4 – 6. Majoriteten av eleverna i skolan har svenska som modersmål och finskan verkar fungera som ett "hemligt" språk bland de elever som använder språket.

Datum: 5.11.2019 Vissa elever har uttryckt ett missstycke för finskan och debatterar ivrigt med läraren kring varför finska överhuvudtaget behövs. Dessa elever har uppenbarligen redan bestämt sig för att förbli i sin svenskspråkiga kommun när de blir stora och ser ingen nytta med att lära sig finska. Detsamma gäller för engelska.

Detta var ett unikt fall eftersom det flesta eleverna som observerades visade ett stort intresse för främmande språk och kulturer. Det skulle vara lärorikt att besöka skolan på nytt för att följa upp om elevernas åsikter kring andra språk har ändrats genom någon form av respondentvalidering (Denscombe, 2009).

5.3 Vilka möjliga utvecklingsområden inom interkulturell pedagogik finns det i undervisningen?

För att tydliggöra vilka av de observerade principerna som är i behov av utveckling har jag sammanställt resultaten i tabellform. I tabellerna förekommer mängden av observationer som gjordes där de olika principerna förekom i ganska låg grad, i mycket låg grad och inte alls.

I observationen av principen identitet och kulturell kompetens kunde det konstateras att utvecklingsbehov fanns. Detta eftersom under sex av tolv lektioner förekom den första principen i ganska låg grad, i mycket låg grad eller inte alls. Den andra principen förekom i ganska låg grad, i mycket låg grad eller inte alls under elva av tolv lektioner som observerades.

	I ganska låg grad	I mycket låg grad eller inte alls
Läraren identifierar, utvärderar och stärker elevers tidigare kunskap, färdigheter och förmågor, samt använder dem som en resurs för lärande.	4 av 12	2 av 12
Läraren stöder elevers identitetskonstruktion, inklusive uttryck för kön, religion, etnicitet, språk, sexuell orientering, funktionsvariation, social klass etc.	2 av 12	9 av 12

Skolan som observerades hade inte några elever med annan etnisk bakgrund och det kan delvis förklara varför lektionsinnehållet inte präglades av interkulturella moment. Däremot strävade många av lärarna efter att lyfta fram elevernas tidigare erfarenheter av olika kulturer i undervisningen. Till exempel, under en lektion i historia i åk 5 berättade en elev om sina upplevelser från en familjeresor till Egypten. Läraren försökte ställa frågor åt eleven som kopplade de egna upplevelserna till lektionsinnehållet.

I observationen av den andra principen mångsidiga undervisnings- och handledningsstrategier utgående från observationsschemat kunde det konstateras att väldigt lite utvecklingsbehov fanns.

	I ganska låg grad	I mycket låg grad eller inte alls
Läraren ger de elever mångsidiga möjligheter att läsa, skriva och tala i alla ämnen.	2 av 12	1 av 12
Läraren erbjuder möjligheter till samarbete, interaktion och dialog mellan alla elever.	1 av 12	0 av 12
Läraren stöder elevers förståelse och lärande genom att ge stöd och feedback.	0 av 12	0 av 12

Den första delprincipen angående elevernas möjligheter till att läsa, skriva och diskutera under lektionerna förekom i ganska hög grad under majoriteten av lektionerna. Under de lektioner som det inte förekom en möjlighet hade det att göra med ämnet och planen för lektionen. Till exempel, under musiklektionen övade eleverna inför julfest så då fanns inte möjlighet för delprincipen att förekomma.

Den andra delprincipen om interaktion och dialog mellan elever observerades endast en lektion där det inte förekom. Lektionen var i bildkonst och eleverna tillverkade farsdagskort medan de lyssna på julmusik.

Den tredje delprincipen angående feedback förekom i ganska hög eller mycket hög grad under alla lektioner och inget utvecklingsbehov kunde iakttas.

I observationen av den tredje principen om differentierad bedömning kunde det konstateras att ganska lite utvecklingsbehov fanns.

	I ganska låg grad	I mycket låg grad eller inte alls
Läraren använder en variation av olika sätt för att låta elever visa sin kunskap.	2 av 12	1 av 12
Läraren beaktar elevers språkliga kompetens i bedömningen.	2 av 12	0 av 12

Den första delprincipen angående variation i undervisningen förekom under majoriteten av lektionerna men under tre lektioner förekom den i lägre grad. Detta igen för att lektionsinnehållet inte tillät förekomsten. Till exempel, den lektionen då den inte förekom alls var under en matematiklektion där eleverna repeterade inför ett prov om multiplikationstabeller.

Lärarna var noga med att beakta elevernas språkliga kompetens i bedömningen. Problematiska ord lyftes ofta upp och diskuterades i klassen. Den låga förekomsten under två lektioner var på grund av ämnet, gymnastik och musik.

En utvecklingsmöjlighet som noterades under observationen var utvecklingen av elevernas vokabulär. De flesta årskurserna hade någon form av diktamen varje vecka men sällan användes orden i något annat sammanhang eller annat ämne än modersmål. Varje årskurs kunde införa "veckans ord". Detta går ut på att varje vecka introduceras några nya ord som eleverna får som utmaning att först definiera och sedan använda i sina uppgifter, i andra ämnen och i dagligt språk så ofta som möjligt. På så sätt utvecklas ordförrådet hos eleverna och deras förmåga att tänka ämnesöverskridande.

I observationen av den fjärde principen flerspråkighet kunde det konstateras att utvecklingsbehov fanns.

	I ganska låg grad	I mycket låg grad eller inte alls
Läraren uppmuntrar elever att dra nytta av alla de språk de kan för att fördjupa sin förståelse av innehållet i olika skolämnen.	2 av 12	8 av 12

Här observerades det största utvecklingsbehovet. Det kan påpekas att en orsak till att lärarna inte uppmuntrade sina elever att dra nytta av olika språk var för att det inte fanns elever i skolan med olika språkbakgrunder förutom i några fall där en av föräldrarna var finskspråkig.

Oavsett om detta är en giltig orsak eller ej så finns det sätt som lärarna kan introducera och dra nytta av andra språk i undervisning. Det behöver inte finnas elever med olika språkliga bakgrunder för att undervisningen ska kunna berikas av en språklig mångfald. Till exempel "veckans ord" övningen som nämndes i förra principen som utvecklingsförslag, kunde fungera lika bra för undervisningen i finska, engelska och diskuteras från ett dialektalt perspektiv i modersmålsundervisningen i svenska.

I observationen av den femte principen språkliga krav kunde det konstateras att ganska lite utvecklingsbehov fanns.

	I ganska låg grad	I mycket låg grad eller inte alls
Läraren identifierar de språkliga kraven i klassrumsaktiviteter och uppgifter (strukturer och begrepp som är krävande och typiska för elevers språkbruk).	1 av 12	1 av 12

Lärarna var noga med att se till att övningarna under lektionerna var på en passlig nivå för eleverna och många av aktiviteterna var anpassade enligt behov för vissa elever. Lektionsinnehållet var noga introducerat och förklarat så att alla elever visste vad som förväntades av dem. Svåra begrepp och ord diskuterades och förklarades enligt behov.

Den låga förekomsten under två av lektionerna var på grund av ämnet och målen för lektionerna. Eleverna fortsatte med arbete som hade påbörjats och introducerats under föregående lektioner. Till exempel under en gymnastiklektion fortsatte eleverna med lekar som hade förklarats och demonstrerats under föregående lektion.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten, metoden och olika förslag till fortsatt forskning inom ämnet.

6.1 Resultatdiskussion

Som det konstaterades tidigare i avhandlingen var inte skolan som forskningen utfördes i särskilt mångkulturell. Det flesta elever var från närområdet och så var även personalen som arbetade på skolan. Däremot, trots denna relativt homogena språkmiljö fanns det ett enormt intresse för olika språk och kulturer bland både eleverna och personalen i skolan. Som en följd av detta intresse kan det konstateras att det förekom mångkulturella och flerspråkiga moment under tiden som forskningen utfördes både i undervisningsstoffet, i klassrummet överlag men också under rasterna bland eleverna och personalen. Dessa förekomster var dock väldigt få i antal och gav inte intrycket av systematik eller långsiktighet.

För att ge en tydligare och mer djupgående redogörelse för hur resultaten kopplar till teorin och besvarar mina forskningsfrågor kommer forskningsfrågorna att presenteras skilt för sig.

Hur stöder lärare elevers språk- och kulturmedvetenhet i undervisningen i en finlandssvensk skola i Österbotten?

I Glgu 2014 står det att undervisningen ska stödja elevernas kulturella identiteter och sporra dem till att bland annat intressera sig för andra kulturer. Samtidigt ska undervisningen främja kulturell och interkulturell kommunikation för att lägga grund för en kulturellt hållbar utveckling (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15). Vad ska en lärare göra för att uppnå dessa mål om det inte finns elever som kommer från en annorlunda kulturell bakgrund eller överhuvudtaget elever som kommer från flerspråkiga familjer? Det är lätt hänt att fokus blir på de andra sju kompetensområden som den nya läroplanen bygger på. Om det inte finns en tydlig och konkret förekomst av kulturell och språklig mångfald i skolan är det betydligt mer utmanande för lärare att jobba med det. Däremot fanns det en bred dialektvariation som framkom under

rasten och stundvis i klassrummen. Språkvariationer såsom dialekter räknas också som en del av språkliga landskap (Ivars, 2018).

Det kräver att lärare fortbildas inom kunskap av olika kulturer och språk för att kunna undervisa eleverna med aktuell och korrekt information. Fokuset på fortbildningen behöver inte vara på specifika likheter och olikheter mellan olika kulturer utan kan istället vara på att utveckla hur lärare mer allmänt kan arbeta med mer basala aspekter av medmänsklighet såsom respekt. Lorentz (2013) påpekar att interkulturell pedagogik i grunden handlar om att utveckla en förståelse för varandra genom kommunikation och genom att leva tillsammans. I skolsammanhang kan detta innebära att lärarna använder sig av mångsidiga identitetsbejakande aktiviteter när det gäller möten och interaktioner med och mellan elever för att öka deras känsla av samhörighet, respekt och förståelse. (Lorentz, 2013, s. 97.)

Stödandet av elevernas kulturella och språkliga identitet i undervisning var därmed relativt osynlig. Som jag nämnt i resultatdelen av min avhandling förekom det flera moment under lektionstid där olika kulturer diskuterades. Initiativet togs sällan av läraren för dessa diskussioner utan påbörjades snarare av elevernas olika personliga erfarenheter som de ville dela med sig. Lärarna skulle kunna använda dessa erfarenheter och elevernas intresse för olika kulturer som utgångsläge i att planera in mer mångkulturella och flerspråkiga moment i sin undervisning. Till exempel grupparbeten kring olika länder och kulturer som eleverna presenterar för olika årskurser för att öka hela skolans intresse för språk och kultur.

Hur synliggörs språk- och kulturmedvetenhet i skolan?

Språk- och kulturmedvetenhet synliggjordes i första hand av eleverna i skolan som observerades. Deras intresse och iver för olika kulturer var noterbart. Det fanns knappt några som helst visuella faktorer som tydde på att skolan arbetar aktivt kring kulturell och kommunikativ kompetens. De få visuella faktorerna som observerades var en årskurs' elevarbeten som hängde ute i korridorerna.

Oavsett om synligheten av språk- och kulturmedvetenhet är relativt låg kan skolan utveckla den interkulturella miljön i förebyggande syfte och vara mera explicit inkluderande överlag. Cummins (2017) hävdar att genom att affirmera mångfald i undervisning kan lärare förbättra livskvalitén hos eleverna och deras familjer. Varför inte då också utveckla skolmiljön som helhet och inte bara undervisningen. Lahdenperä (2004) har sammanställt sex olika aspekter som kännetecknar en god interkulturell miljö i skolan som utgår ifrån elevernas olika språkliga och kulturella bakgrund. Att utveckla och implementera vissa av dessa aspekter i praktiken kräver inte nödvändigtvis att skolan har en viss mängd elever med en annorlunda språklig och kulturell bakgrund. Jag skulle vilja påstå att skapandet av en god interkulturell miljö som den beskrivs av Lahdenperä (2004) i kapitel 2.3 är värdefullt och kan stöda eleverna att utveckla deras språk- och kulturmedvetenhet för att gynna dem senare i deras liv.

Vilka möjliga utvecklingsområden inom interkulturell pedagogik finns det i undervisningen?

Utvecklingsområden inom interkulturell pedagogik fanns i undervisningen. De största utvecklingsområdena var inom flerspråkighet och identitet och kulturell kompetens. Flerspråkighet är ett viktigt område att utveckla eftersom barn som har kunskaper i andra språk har egentligen väldigt stor nytta av dessa kunskaper när det handlar om att lära sig nya språk (Cummins, 2000). Skolan hade ett få antal elever som talade både finska och svenska men majoriteten av eleverna talade någon form av dialekt. Språkvariationer såsom dialekter räknas också som en del av språkliga landskap (Ivars, 2018). Att utveckla elevernas språkmedvetenhet och förståelse för språkvariationer såsom dialekter kan motivera elever till att se på flerspråkighet som en rikedom (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Det andra utvecklingsområdet var inom identitet och kulturell kompetens. Genom att skapa en god interkulturell miljö i skolan kan man bäst stöda eleverna i sin utveckling av interkulturella kompetenser (Lahdenperä, 2004). Att fokusera på utvecklingen av den inre kulturen i skolan gällande bland annat regler, värderingar, rutiner och

relationer kan man utveckla elevernas förståelse för respekt. Som det förekom i resultaten lyfte lärarna stundvis fram elevers tidigare erfarenheter och använde dem som en resurs för lärande men detta kunde utvecklas ännu mer. För att undervisningen ska kännas meningsfull och relevant för eleven behöver den anknytas till elevens förförståelse. Det vill säga om eleverna har andra kulturella och språkliga erfarenheter ska också dessa erfarenheter gynna eleverna i deras skolgång (Lahdenperä, 2014).

Det förekom väldigt få undervisningsmoment där det övergripande målet med lektionen skulle ha varit att koppla till olika kulturer eller språk. Då det förekom glimtar av kultur och språkmoment under lektionen var det på grund av elevernas deltagande. Varför inte involvera andra årskurser och låta de olika dimensionerna av språk och kommunikation spela en större roll. Ett skolprojekt för hela skolan kring olika kulturer och språk skulle stöda elevernas uttryckta intresse.

Ifall lärare inte har tid eller resurser att fortbilda sig inom interkulturell pedagogik finns det andra sätt att gå till väga. Till exempel genom att bygga en lektion kring vardagliga teman som är bekanta för eleverna och sedan dra en koppling till hur dessa vardagliga teman ser ut i andra länder. På det här sättet har eleverna lättare att börja förstå vad det innebär att ha en annan kulturell bakgrund. Interkulturell pedagogik behöver inte nödvändigtvis bara behandla stora abstrakta teman såsom religion och etik. Stier (2009) beskriver att syftet med funktionalistiska beskrivningar av kultur är att ta reda på varför människor med en viss kulturell bakgrund beter sig och handlar som det gör genom att studera kulturens värden, lagar och regler (Stier, 2009, s. 27). Dessa funktionalistiska beskrivningar innefattar också vardagliga likheter och olikheter. Läraren kan lika väl börja med att presentera dessa vardagliga skillnader som eleverna har lättare att förstå och därefter utveckla och fördjupa deras förståelse.

6.2 Metoddiskussion

Som det framkom i metodkapitlet av avhandlingen så utfördes det en observationsstudie med stöd av ett observationsschema för att samla in data till forskningen. Observationsschemat fungerade utmärkt som stöd för insamling av material och DivEd's principer var välformulerade. Detta bidrog till att jag lättare

kunde koncentrera mig på observationsprocessen utan att vara tvungen att konsultera mina anteckningar för att påminna mig om vad det var som skulle observeras.

Fältanteckningarna fungerade också väldigt bra som datainsamlingsmetod och gav till slut en tydlig bild av den språk- och kulturmedvetna miljö som också existerade utanför klassrummen bland eleverna på bland annat rasten. Min tanke från början var att fältanteckningarna skulle ha en stödjande funktion för observationsschemat men under arbetets gång fick anteckningarna en mer central och likvärdig roll i datainsamlingen.

Jag upplevde också att resultaten som jag fick var trovärdiga och tillförlitliga eftersom ett motsvarande observationsschema till det som jag använde har använts tidigare av Tilde Nordman (2019) i sin magisters avhandling som gjorts i samband med DivEd. Utöver detta tror jag att om någon annan person skulle besöka samma skola med samma schema och instruktioner som jag hade skulle hen få liknande resultat. En hög tillförlitlighet kännetecknas av att forskningsinstrumentet ger samma resultat varje gång förutom om det sker en variation i forskningsobjektet förstås. (Denscombe, 2009, s. 424.) Utöver detta så tillförde även strukturen av fältpraktiken som utfördes i samband med datainsamlingen en viss trovärdighet och tillförlitlighet till forskningen. Eftersom data insamlades över en längre tid på fältet hade jag en god möjlighet att bekanta mig med forskningsmiljön. Både eleverna i klassen och skolans personal hade möjligheten att vänja sig vid min närvaro. Målet med att hålla en låg profil i början av min tid vid skolan var att bibehålla en så naturlig och ostörd miljö i klassrummet som möjligt. En ostörd miljö ger möjlighet för genuina och spontana interaktioner mellan eleverna och läraren, och risken för tillgjorda och oäkta lektioner med syfte att passa in på mitt forskningsområde minskar.

Eleverna och personalen på skolan var medvetna om att jag skulle samla in data genom observationsschema och fältanteckningar. Eftersom jag inte genomförde intervjuer eller interagerade med eleverna på ett sådant sätt som skulle tänkas skapa oäkta och falska situationer med syfte att gynna min forskning, var det inte nödvändigt att begära forskningstillstånd från vårdnadshavare.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Det är värt att påminna om att forskningen som utfördes för avhandlingen undersökte den interkulturella pedagogiska verksamheten i en relativt homogen finlandssvensk skola. Därför skulle givetvis en liknande forskning men i en mångkulturell skola kunna ge annorlunda resultat. Å andra sidan så var målet med min forskning att undersöka hur prevalent interkulturell pedagogik och hur synlig undervisning kring språklig och kulturell mångfald är i en skolmiljö som inte medvetet är mångkulturell.

Ett uppenbart sätt att fördjupa sig inom ämnet och i synnerhet forskningen som jag utfört skulle kunna vara att göra intervjuer med lärare, elever och föräldrar. Detta för att få en bredare spridning på forskningsmaterialet via åsikter av olika slag från olika infallsvinklar. Lärarintervjuerna skulle kunna sträcka sig längre än endast de aktuella lärarna i forskningsmiljön och kunde även involvera lärare och annan relevant personal som arbetat vid skolan tidigare. Detta för att få en mer omfattande och översiktlig bild av hur arbetet med den interkulturella pedagogiken sett ut över en längre period. Det vill säga, vilken utveckling som har skett och vad som har noterats av lärare angående bland annat skolverksamheten. Dessa typ av intervjuer skulle vara intressanta att göra med föräldrar och elever på samma sätt men det kan vara mer komplicerat att få tag på familjer som möjligen inte längre befinner sig i närområdet.

Ett annat område att utveckla skulle kunna vara någon form av jämförelsestudie mellan olika skolor och deras verksamhet inom interkulturell pedagogik. Studien skulle vara lärorik och givande oavsett hur stor skalan på forskningen är. Redan en jämförelsestudie på kommunnivå mellan två eller fler skolor skulle garanterat ge varierande resultat. Denna typ av studie skulle kunna ha en stor räckvidd beroende på faktorer som bland annat ambitionsnivån och finansiering. Med tanke på hur mycket av den forskning och teori jag bekantat mig med inom interkulturalitet och interkulturell pedagogik som är skriven av svenska författare och handlar i stora drag om den svenska skolverksamheten skulle en internationell jämförelsestudie mellan Finland och Sverige vara väldigt intressant.

Litteraturförteckning

Alisaari, J. [u.å]. *Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Hämtad 16.04.2020 från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/monikielisyyden_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf

Basaran, H. (2016). *Nyanlända elever i mitt klassrum – Språkutveckling med digitala resurser* Stockholm: Gothia Fortbildning.

Beckman, C. & Forsling, J. (2009). *Från kulturkrockar till kulturmöten - Affärskommunikation över kulturgränser*. Stockholm: Liber.

Bell, J. (2011). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergstedt, B. & Lorentz, H. (2016). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.

Björklund, M. (2013). Multilingualism and Multiculturalism in the Swedish-Medium Primary School Classroom in Finland - Some Teacher Views I *International Electronic Journal of Elementary Education* 6/1, 117–136. Hämtad 23.04.2020 från <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/36/34>

Borgström, M. (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. (s. 33–56). Lund: Studentlitteratur.

Brown, K. D. (2012). The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. I D. Gorter, H. F. Marten, & L. van Mensel, *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (ss. 281–298). New York: Palgrave MacMillan.

Coelho, E. (2009). *Language and Learning in Multilingual Classrooms: A Practical Approach*. Bristol, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever – Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & kultur.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

DivEd a [u.å.]. *Kulturmedveten praxis för lärare*. Hämtad 14.01.2020 från <http://dived.fi/kulturmedveten-praxis-for-larare/>

DivEd b [u.å.]. *Språkmedveten praxis för lärare*. Hämtad 14.01.2020 från <http://dived.fi/sprakmedveten-praxis-for-larare/>

Ekman, G. (2003). *Från prat till resultat – Om vardagensledarskap*. Malmö: Liber.

Hanssen, I. (1998). *Omvårdnad i ett mångkulturellt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Herberts, K. (2017). Språkliga landskap i Västerbotten och Österbotten. Från enspråkighet till mångspråkighet. I L.-E. Edlund, & M. Nordman. *Språkmöten i Västerbotten och Österbotten* (ss. 12–29). Umeå och Vasa: Bottniska Studier.

Ivars, A.-M. (2018). Dialekter och småstadsspråk (Svenskan i Finland idag och igår). I V. Syrjälä. *Namn - Språk - Ställe Språkbrukarna i Svenskfinlands offentliga rum* (ss. 21–26). Helsingfors: Helsingfors Universitet.

Kohonen, V. Jaatinen, R. Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (2014). *Experiential Learning in Foreign Language Education. Applied Linguistics and Language Study*. London: Routledge.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Lahdenperä, P. (red.). (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Larzen, E. (2005). *In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*. Åbo Akademi förlag: Åbo Akademi University Press

Lorentz, H. (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens – Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.

Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, P. (1991). *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet*, Lund: Studentlitteratur.

Nejadmehr, R. (2008). Mångkultur som vår kultur. I Nejadmehr R, Liedman S-E, Doust, M.D. (Red.), *Befria oss från mångkulturalism*. Stockholm: Natur & Kultur.

Noble, H & Heale, R. (2019) *Triangulation in research, with examples*. Hämtad 03.05.2020 från <https://ebn.bmj.com/content/22/3/67>

Olsson, H & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Pearce, B. (1994). *Interpersonal communication*. New York: Harper Collins College Publishers.

Risager, K. (2005). Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. I B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbeck, & K. Risager (Eds.),

The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones Roskilde, Denmark: Roskilde Universitet.

Said, E. (2000). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.

Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Utbildningsstyrelsen och författarna. Tammerfors: Suomen Yliopistopaino

Starkey, H. (2003). Intercultural Competence and Education for Democratic Citizenship: Implications for Language Teaching Methodology I G, Neuner, L. Parmenter, H. Starkey, G. Zarate. *Intercultural Competence* (ss. 63–84). Strasbourg: Council of Europe.

Stier, J. (2009). *Kulturmöten - En introduktion till interkulturella studier*. Lund: Studentlitteratur.

Stier, J. & Sandström Kjellin, M. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Szabó, T. P. (2018). Reflections on the Schoolscape. I M. Palander, R. Helka, & K. Vesa. *On the Border of Language and Dialect* (ss. 156–190). Helsingfors: Finnish Literature Society.

Tomalin, B & Stempleski, S. (2013). *Cultural Awareness - Resource Books for Teachers*. Oxford: University Press.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO: *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms. Adopted by the general Conference at its eighteenth sessions. Paris, 19 November 1974.*

Alexander Lundberg

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Bilagor

Bilaga 1

Observationsschema

Antal lärare/ Skolgångsbiträden:

Antal elever:

Ämne:

Övrig information:

1. Identitet och kulturell kompetens

Läraren identifierar, utvärderar och stärker elevers tidigare kunskap, färdigheter och förmågor, samt använder dem som en resurs för lärande.	Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	I mycket låg grad eller inte alls.	I ganska låg grad.	I ganska hög grad.	I mycket hög grad.
Läraren stöder elevers identitetskonstruktion, inklusive uttryck för kön, religion, etnicitet, språk, sexuell orientering, funktionsvariation, social klass etc.	Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	I mycket låg grad eller inte alls.	I ganska låg grad.	I ganska hög grad.	I mycket hög grad.

2. Mångsidiga undervisnings- och handledningsstrategier

Läraren ger de elever mångsidiga möjligheter att läsa, skriva och tala i alla ämnen.	Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	I mycket låg grad eller inte alls.	I ganska låg grad.	I ganska hög grad.	I mycket hög grad.
Läraren erbjuder möjligheter till samarbete, interaktion och dialog mellan alla elever.	Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	I mycket låg grad eller inte alls.	I ganska låg grad.	I ganska hög grad.	I mycket hög grad.
Läraren stöder elevers förståelse och lärande genom att ge stöd och feedback.	Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	I mycket låg grad eller inte alls.	I ganska låg grad.	I ganska hög grad.	I mycket hög grad.

3. Differentierad bedömning

Läraren använder en variation av olika sätt för att låta elever visa sin kunskap.	Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	I mycket låg grad eller inte alls.	I ganska låg grad.	I ganska hög grad.	I mycket hög grad.
Läraren beaktar elevers språkliga kompetens i bedömningen.	Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	I mycket låg grad eller inte alls.	I ganska låg grad.	I ganska hög grad.	I mycket hög grad.

4. Flerspråkighet

Läraren uppmuntrar elever att dra nytta av alla de språk de kan för att fördjupa sin förståelse av innehållet i olika skolämnen.	Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	I mycket låg grad eller inte alls.	I ganska låg grad.	I ganska hög grad.	I mycket hög grad.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	------------------------------------	--------------------	--------------------	--------------------

5. Språkliga krav

Läraren identifierar de språkliga kraven i klassrumsaktiviteter och uppgifter (strukturer och begrepp som är krävande och typiska för elevers språkbruk).	Går inte att utvärdera/ är inte relevant i sammanhanget.	I mycket låg grad eller inte alls.	I ganska låg grad.	I ganska hög grad.	I mycket hög grad.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	------------------------------------	--------------------	--------------------	--------------------

Bilaga 2



European Commission (2018): Language awareness in schools implies embracing an overarching approach to languages: teaching the language of schooling and supporting literacy and language development across the curricula, supporting the learning of ethnic-minority mother tongue(s), the teaching and learning of various other languages (including also dead languages and sign languages).

A comprehensive strategy incorporating language awareness is based on an analysis of all languages existing in school and starting with all the other languages and prior knowledge that children bring to school, and which are different from the language of schooling and/ or the official language(s) of the

Språken i skolmiljön

Mina iakttagelser och/eller förslag för att utveckla verksamheten för hur jag i skolvardagen kan se och höra flera språk också utanför lektionstid. På följande sätt upplever jag att flerspråkighet uppmuntras och uppskattas i hela skolmiljön:

1. Datum och beskrivning:
2. Datum och beskrivning:
3. Datum och beskrivning:

Goda relationer och välmående elever

Mina iakttagelser och/eller förslag för att utveckla verksamheten för hur språkmedveten undervisning stöder ledarskapet i klassen, det allmänna välmåendet och stödjande återkoppling mellan de olika parterna. Läraren använder ett språkmedvetet förhållningssätt som ett verktyg för att stärka relationerna till eleverna.

1. Datum och beskrivning:
2. Datum och beskrivning:
3. Datum och beskrivning:
4. Datum och beskrivning:

Språkmedveten klassrumsinteraktion på skolspråket (svenska)

Mina iakttagelser och/eller förslag för att utveckla verksamheten för hur språkmedveten undervisning används i klassrum vid instruktioner, arbete, stödjande återkoppling och utvärdering. Begrepp lyfts upp och diskuteras, lektionsmålen och uppgifterna är tydligt beskrivna och grupsammansättningarna ger möjlighet till experimentella och kooperativa arbetssätt.

1. Datum och beskrivning:
2. Datum och beskrivning:
3. Datum och beskrivning:
4. Datum och beskrivning:

Språkmedveten klassrumsinteraktion på andra språk

Mina iakttagelser och/eller förslag för att utveckla verksamheten för hur språkmedveten undervisning används i klassrum för att främja användningen av olika språk för alla elever. Det här kan inbegripa en uttalad uppmuntran att använda både minoritets- och majoritetsspråk i klassrummet eller en uttalad acceptans för den flexibla användningen av olika språk, variationer eller dialekter i klassrummet. Det kan också röra sig om samtal kring språk och språkval; när ska vilket språk talas med vem och varför.

1. Datum och beskrivning:
2. Datum och beskrivning:
3. Datum och beskrivning:
4. Datum och beskrivning: